

Revista Eletrônica • vol. 5 • n. 1 • jan./jul. 2016 ISSN 2238-8346

# **Educação e Políticas em Debate**

Publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Faculdade de Educação • Universidade Federal de Uberlândia

# **Educação** **e Políticas** **em Debate**

# Educação e Políticas em Debate

## EDITORIAÇÃO

Librum Soluções Editoriais  
[www.librum.com.br](http://www.librum.com.br)



## CORRESPONDÊNCIA

Karina Klinke  
Doutora em Educação  
Universidade Federal de  
Uberlândia  
Av. João Naves de Ávila,  
2121 - Bloco 1G - Campus  
Santa Mônica - Uberlândia -  
MG - CEP 38400-902  
Tel: +55 (34) 3239-4163  
Fax: +55 (34) 3239-4212  
E-mail: [karina.klinke@ufu.br](mailto:karina.klinke@ufu.br)  
[http://www.seer.ufu.br/index.  
php/revistaeducaopoliticas](http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas)

A **REVISTA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EM DEBATE** é uma Revista Eletrônica vinculada à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Sua política editorial reconhece a legitimidade do dissenso, da polêmica e da diversidade de concepções e matrizes teóricas como algo próprio e inerente aos espaços democráticos. Destarte, a filosofia, as políticas e práticas da Revista estão ancoradas nos princípios da pluralidade, da liberdade e autonomia intelectual, priorizando os efeitos e contributos de cada produção singular para a produção coletiva das sínteses e novas antíteses. Tem como objetivo proporcionar a pesquisadores, docentes e discentes de graduação e pós-graduação de diferentes instituições nacionais e internacionais a divulgação de resultados de pesquisas e experiências inéditas, que apresentem consistência, rigor e originalidade na abordagem do tema. As abordagens temáticas veiculadas pelo periódico são destinadas principalmente aos estudiosos e pesquisadores brasileiros e estrangeiros da área de políticas educacionais, mas também aos demais interessados pela área de educação e humanidades em geral.

Copyright © 2016.

R454

Revista Educação e Política em Debate/Programa de Pós-graduação em Educação. – Universidade Federal de Uberlândia – Ano 5, v. 5, n. 1 (2012 - ) – Uberlândia: PPGE-UFU; Campinas: Librum Editora, 2018. 144p.

Semestral.

Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas>  
ISSN (digital): 2238-8346

1. Educação - Periódicos. 2. Políticas educacionais - Periódicos.

CDD 370.5  
CDU 37.014)

# SUMÁRIO

<b>Entrevista com Eliane Albuquerque. Como você vê o PNAIC hoje?</b> .....	11
<b>A prática de leitura de uma escola da rede pública estadual do Tocantins reorientada pela "Prova Brasil"</b> Núbia Régia de Almeida e Márcio Araújo de Melo.....	09
<b>Políticas de educação profissional e tecnológica e seus efeitos de sentidos sobre o trabalho docente</b> Letícia Ramalho Brittes e Álvaro Moreira Hypolito .....	27
<b>Expansão do ensino jurídico como associação de interesses econômicos e ideológicos</b> Luiz Caetano de Salles.....	42
<b>Os eventos de letramentos na educação infantil: um olhar a partir das diretrizes curriculares</b> Giselle Pereira Campos Faria, Selma Martines Peres e Maria Aparecida Lopes Rossi.....	55
<b>As tensões que presidiram a construção da ciência moderna e os modos contemporâneos de produção do conhecimento científico - Isaias Pessotti</b> Eliane Marta Teixeira Lopes e Luciano Mendes de Faria Filho.....	72
<b>Reagrupar para controlar? Uma análise crítica das políticas estatais de organização coerciva das populações rurais em Moçambique</b> Boaventura Monjane.....	84
<b>Plano de ações articuladas: análise da democratização da gestão educacional em Altamira-PA</b> Raimundo Sousa e Terezinha Fátima A. Monteiro dos Santos.....	95
<b>Acesso, permanência e exclusão racial</b> Rosana Túbero.....	110

***O Project Management Office (PMO) no desenvolvimento dos projetos das instituições federais de ensino superior***

Fabiana Martins Pinto ..... 124

**Crêrios de publicação de artigos e parâmetros de formatação de textos** ..... 140

**ELIANE ALBUQUERQUE**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1989), mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Pernambuco. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, letramento, formação de professores, leitura e escrita na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. E-mail: [elianaba@terra.com.br](mailto:elianaba@terra.com.br).

## ENTREVISTA COM ELIANE ALBUQUERQUE

COMO VOCÊ VÊ O PNAIC HOJE?

**1)** A necessidade da formação de professores alfabetizadores é histórica em nosso país, assim como erradicar o analfabetismo, portanto o PNAIC não é o primeiro programa de governo que vem para atender essa demanda, mas se compararmos o PNAIC com seu programa antecessor, o Pró-letramento, percebemos uma discrepância de participação e atendimento aos professores. O pró-letramento atendia em média 1500 municípios de 24 estados, já o PNAIC atende mais de 5000 municípios e conta com a participação de todos os estados e Distrito Federal. Porque você acredita que o PNAIC teve essa abrangência e aceitação tão grande por parte dos municípios e estados do nosso país?

**ELIANE:** O Pró-Letramento foi um programa de formação continuada de professores proposto pelo MEC em parceria com as universidades públicas que integravam a Rede Nacional de Formação de Professores na área de matemática e linguagem. As Secretarias de Educação municipais e estaduais podiam fazer a adesão ao programa e, como contrapartida, deveriam possibilitar toda a estrutura para seu funcionamento, que incluía o financiamento da participação dos orientadores de estudo nos encontros de formação promovidos pelas universidades e a organização dos encontros dos orientadores de estudo com os professores. Não havia a ajuda de custo paga pelo MEC aos professores para participarem dos encontros aos sábados. A maioria das secretarias de educação não disponibilizava, na carga horária dos docentes, o horário da formação e muitos professores não podiam participar ou desistiam porque trabalhavam em mais de um turno e tinham outros compromissos. A experiência do Pró-Letramento foi fundamental para se pensar na organização do PNAIC. A orientação para que os encontros fossem mensais e aos sábados e a ajuda de custo dada aos professores possibilitaram maior participação.

**2)** Com essa dimensão toda que o PNAIC teve você considera que a articulação dos quatro eixos de trabalho, formação, materiais, avaliação e gestão e controle social foram suficientes para que o programa ficasse bem organizado a ponto de atender a essa demanda toda? Ou você acha que faltou a preocupação com algum aspecto?

**ELIANE:** Acho que a proposta de articulação desses quatro eixos foi um dos pontos fortes do PNAIC. Muitas empresas que trabalham com formação de professores alfabetizadores propõem o uso de um material estruturado que dita a rotina do professor e o que ele deve fazer a cada dia e semana de trabalho. Com isso, desconsidera-se a autonomia docente, o perfil da turma e o uso de diferentes materiais pedagógicos. O MEC vem desenvolvendo diferentes Programas que envolvem a distribuição de materiais didáticos, como o PNLD, o PNBE, o PNLD obras complementares, o PNLD dicionários. Muitos desses materiais chegavam nas escolas e não eram usados pelos professores por diferentes razões. A proposta do PNAIC baseia-se em uma concepção de formação continuada de professores que envolve a construção de práticas de alfabetização nucleada nas escolas. Assim, no lugar de propor que os docentes sigam à risca um programa de alfabetização com uso desses materiais estruturados, pretende-se que os professores construam suas práticas de alfabetização com o uso de diferentes materiais didáticos (como os que fazem parte dos programas do MEC), considerando os conhecimentos que seus alunos possuem e o que eles precisam e podem aprender. Daí a importância da avaliação diagnóstica e processual. O papel dos gestores seria, então, de trabalhar para o bom desenvolvimento do programa de forma articulada, na perspectiva da gestão democrática.

**3) Quais são os pontos fracos e os pontos fortes do PNAIC?**

**ELIANE:** Em relação aos pontos fortes, vou citar alguns com base nos próprios relatos de professores que participaram do programa. A discussão sobre os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização é um dos pontos fortes destacados pelos professores. Na área de alfabetização, por exemplo, eles orientam a avaliação dos alunos e o planejamento da prática docente na perspectiva do professor considerar o que os alunos já sabem e o que eles precisam aprender. Outros pontos fortes são o uso dos materiais pedagógicos dos programas do MEC, a socialização de relatos de professores presentes nos materiais da formação e dos próprios cursistas, a discussão sobre heterogeneidade e progressão, a formação realizada aos sábados com o recebimento de uma bolsa para ajudar o professor nessa formação, a articulação entre universidade e escola pública no compromisso com a construção coletiva de práticas de alfabetização. Como pontos fracos poderia citar os problemas na organização dos cronogramas da formação e na distribuição do material da formação, a vinculação da ANA (aplicada em 2013, primeiro ano do PNAIC) ao sucesso do programa e a própria descontinuidade do Programa que nesse ano não foi retomado.

**4) O PNAIC defende a proposta da alfabetização das crianças até os oito anos de idade, porém quando o programa já estava em andamento tramitou no Congresso o Projeto de Lei (PL) n. 5609/2013 em substituição da lei 12.801, na busca de modificar aspectos centrais do PNAIC, ou seja, “para dispor sobre a reestruturação do Ensino Fundamental de 9 anos, para garantir à criança, a partir dos 6 (seis) anos de idade, a aquisição da alfabetização/letramento na perspectiva da ludicidade e do seu desenvolvimento global”. Caberia, para tanto, a utilização de métodos fônicos, baseados em instruções explícitas sobre a relação grafema (letra) e fonema (som). A proposta foi rejeitada pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) e arquivada nos termos do Artigo 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados. Como você enxerga essa disputa de métodos a serem incorporados na alfabetização e até mesmo a disputa pelo tempo em que o aluno tem que estar alfabetizado?**

**ELIANE:** O fracasso escolar ainda é um problema que temos que enfrentar. Resultados de avaliações externas e relatos de professores apontam que os alunos têm avançado na escolaridade sem ter o domínio da leitura e da escrita. É preciso pensar na proposta do PNAIC de se alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade na perspectiva do ciclo de alfabetização e dos direitos de aprendizagem. Esses direitos apontam para uma progressão ao longo do ciclo na perspectiva, no caso da alfabetização, de se garantir que os alunos se apropriem da escrita alfabética e consolidem as correspondências grafofônicas e ampliem suas experiências de letramento concluindo o terceiro ano lendo e produzindo textos de diferentes gêneros. Ao contrário dos métodos de alfabetização analíticos e sintéticos, não se considera que a alfabetização é o ensino da decodificação e codificação que deve ser realizado no 1º ano por meio de atividades com ênfase na memorização da relação fonema-grafema, para só em seguida os alunos lerem e produzirem textos. As críticas aos métodos tradicionais, entre eles os fônicos, se baseiam em alguns aspectos, tais como: o professor é visto como mero executor de um plano elaborado por “especialistas” e o sucesso do método estaria em o docente seguir a risca o que prescreve o método; os alunos são considerados como tábulas rasas, sem conhecimentos sobre a escrita e todos devem realizar as mesmas atividades, na perspectiva de se trabalhar com turmas homogêneas. Com isso, o direito de aprender e avançar em seus conhecimentos não é garantido; a escrita é considerada como um código que deve ser ensinado por meio da transmissão das relações som-grafia e da memorização dessas relações pelos alunos. As atividades são repetitivas, cansativas, enfadonhas e pouco reflexivas, não estimulando o aluno a pensar. Os textos propostos para leitura precisam ter um controle de palavras para que possuam aquelas com as sílabas ou fonemas trabalhados, e com isso os

**ELIANA ALBUQUERQUE**

ENTREVISTA: COMO VOCÊ VÊ O PNAIC HOJE?

textos são artificiais (considerados pseudotextos), empobrecendo as experiências de leitura dos alunos.

**5)** Como considera que isso repercute aos professores, que um tempo atrás recebiam seus manuais de professorado baseados em métodos fônicos e hoje tem que alfabetizar letrando?

**ELIANE:** Acho que a questão principal não é a de que os professores recebiam manuais baseados nos métodos tradicionais, até porque desde os anos 1980 que esses manuais passaram a ser altamente criticados, o que gerou um discurso do não uso do livro didático. A questão está mais relacionada com o que Magda Soares chamou de “desinvenção da alfabetização”, processo vivenciado a partir do final da década de 1980 e na década de 1990, como uma má interpretação do construtivismo e uma priorização da dimensão do letramento em relação às especificidades da alfabetização. Com as críticas aos métodos tradicionais de alfabetização, qualquer atividade envolvendo letras, fonemas e sílabas passou a ser criticada e a ênfase era nas propostas de leitura e produção de textos. Os livros de alfabetização aprovados nas primeiras edições do PNLD aprovavam com duas estrelas aqueles que priorizavam as atividades de leitura e produção de textos e “com ressalvas” os que mantinham atividades mas próximas dos métodos tradicionais. Aos poucos, para atender às demandas da avaliação, as coleções buscaram equilibrar a dimensão do letramento com a da apropriação da escrita alfabética, propondo atividades mais reflexivas envolvendo a exploração de segmentos sonoros das palavras, na perspectiva do “alfabetizar letrando”. O PNAIC surgiu, de certa forma, como continuidade às experiências do Pró-Letramento, no sentido de focar na construção de práticas de alfabetização com o uso dos materiais didáticos que fazem parte dos vários programas do MEC. O material apresenta vários relatos de professores de diferentes escolas públicas que vinham trabalhando nessa perspectiva e que eram “bem sucedidas” no sentido de conseguirem realizar um trabalho efetivo de alfabetização na perspectiva do letramento. Tanto no Pró-Letramento, como no PNAIC, a discussão com os professores sobre a construção de rotinas com o uso de diferentes materiais e realização de atividades diversificadas, foi e é muito produtiva. A discussão teórica sobre alfabetização e letramento, em ambos os programas, também é destacado pelos docentes. Discute-se a teoria na perspectiva da construção e reflexão sobre a prática.

**6)** O Programa sofreu modificações ao longo desses três anos, como corte de bolsas e diminuição da carga horária, porém, com o discurso que não houve perdas de qualidade do programa. Como você avalia esses cortes no Programa em andamento?

**ELIANE:** Os cortes quebraram a dinâmica da formação, como a discussão mensal, aos sábados, sobre a construção das práticas de alfabetização. É lamentável.

**7)** Qual o balanço que pode fazer a respeito dos três anos de implantação do Programa?

**ELIANE:** Apesar dos contratempos (atrasos no cronograma e distribuição do material, corte e atraso no pagamento de bolsas etc.), acredito que as discussões realizadas no PNAIC, na área de linguagem, sobre alfabetização e letramento, assim como as socializações de experiências foram fundamentais no processo que vivemos hoje de reinvenção da alfabetização. Seminários de socialização de experiências realizados em diferentes estados mostram como os professores estavam engajados nesse processo. As salas de aulas estão mais lúdicas, com a presença mais efetiva dos cantinhos de leitura e da leitura literária, com atividades mais reflexivas e interessantes de alfabetização. Os professores, muitos deles, começaram a entender a natureza do nosso sistema de escrita e como podem ajudar seus



alunos a avançarem em seus conhecimentos. Os livros didáticos são usados como um dos materiais de apoio à organização do trabalho pedagógico.

**8) Como avalia a parceria das Universidades com o PNAIC?**

**ELIANE:** Como disse anteriormente, esse é um dos pontos positivos do programa, uma vez que a articulação entre universidade e escola pública é fundamental. O PNAIC possibilitou que os professores das universidades se envolvessem de forma mais efetiva na construção das práticas de alfabetização considerando não apenas o seu objeto de pesquisa, mas o cotidiano da escola. Professores das redes públicas são polivalentes, trabalham com todas as áreas de conhecimento, e a formação do PNAIC tomou como um dos princípios a integração dessas áreas. Essa experiência é importante para a formação inicial e continuada dos professores, e para o desenvolvimento das pesquisas.

**9) As avaliações previstas para as escolas que aderiram ao Pacto, são a Provinha Brasil e ANA, como você analisa o uso dessas provas?**

**ELIANE:** Vou falar principalmente da ANA que foi realizada no primeiro ano do PNAIC. Acho que tivemos avanços na construção da avaliação, principalmente pela inserção da avaliação da escrita dos alunos. A ANA, como avaliação de rede, é uma das formas de avaliação, mas não a principal. Ela, como avaliação de rede, pode apresentar um perfil das turmas e das escolas, mas não pode e não deve ser tomada em si mesma. O material do PNAIC propõe a discussão sobre a importância da avaliação diagnóstica e processual realizada pelos professores durante o ano letivo. Usar os resultados da ANA, aplicada no primeiro ano do programa, como avaliação de seu sucesso é uma irresponsabilidade, uma vez que havia uma carência de discussão sobre o que fazer para alfabetizar os alunos na perspectiva do letramento, tomando como foco as especificidades da alfabetização.

**NÚBIA RÉGIA DE ALMEIDA**

Doutoranda em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins UFT. Professora da Educação Básica da rede estadual do Tocantins/Brasil. E-mail: [nubiaregia20@gmail.com](mailto:nubiaregia20@gmail.com).

**MÁRCIO ARAÚJO DE MELO**

Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: [marciodemelo33@gmail.com](mailto:marciodemelo33@gmail.com).

## A PRÁTICA DE LEITURA DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO TOCANTINS REORIENTADA PELA "PROVA BRASIL"

### RESUMO

O objetivo deste artigo é averiguar e discutir se as políticas públicas de avaliações externas, especificamente a da *Prova Brasil*, podem influenciar o ensino de leitura dos professores de uma escola da rede pública estadual da cidade de Araguaína (TO) e, conseqüentemente, alterarem a cultura escolar dessa instituição de ensino. Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa. Os dados foram colhidos *in loco* por meio de observação de aulas e registros dos documentos escolares e também foram realizadas entrevistas com docentes, gestores escolares e da Secretaria Estadual de Educação. Constatou-se que, tanto as políticas de avaliações externas, principalmente a da *Prova Brasil*, quanto as políticas implantadas para dar suporte as essas avaliações provocaram a equipe escolar no sentido de alterar suas práticas escolares e de ensino de leitura, visando atender ao chamado dessas avaliações, e, por conseguinte, tais mudanças alteraram a cultura escolar da instituição de ensino.

**Palabras-clave:** Ensino de leitura. *Prova Brasil*. Alteração da cultura escolar.

THE READING PRACTICE IN A SCHOOL IN THE TOCANTINS STATE NETWORK REORIENTED BY THE NATIONAL EXAM NAMED "PROVA BRASIL"

### ABSTRACT

The purpose of this paper is to examine and discuss whether the public policies of external evaluations, specifically the exam named "Prova Brasil" can influence the teaching reading procedures of teachers who work in a public school in the city of Araguaína (TO) (Tocantins) and, consequently, change the school culture in that educational institution. This is a case study of a qualitative nature. The data were collected *in loco* by means of classroom observation and records of school documents, as well as interviews with teachers, school administrators and people related to the State Department of Education. The data analysis revealed that both the external evaluation policies, especially "Prova Brasil", and the policies that were implemented to support these assessments led the school staff to improve their school and reading instruction practices to meet the demands of such assessments, and, therefore, such changes affected this educational institution's school culture.

**Keywords:** Teaching reading. *Prova Brasil*. Changes in school culture.

LA PRÁCTICA DE LECTURA DE UNA ESCUELA DE LA REDE PÚBLICA ESTADUAL DEL TOCANTINS REORIENTADA PELA "PRUEBA BRASIL"

### RESUMEN

El objetivo de este artículo es averiguar y discutir se las políticas públicas de las evaluaciones externas, específicamente de la Prueba Brasil pueden influir en la enseñanza de la lectura de los profesores de una escuela de la red pública estadual de la ciudad de Araguaína (TO) y conseqüentemente, cambiar la cultura escolar de esta institución educativa. Se trata de un estudio de caso con un enfoque cualitativo. Los datos fueran recolectados *in loco* a través de observación de clases y registros de documentos de la escuela, también fueran realizadas entrevistas con

los maestros, administradores escolares y en Departamento Estadual de Educación. Se encontró que así como las políticas de evaluaciones externas, principalmente de la *Prova Brasil*, las políticas implementadas para apoyar estas evaluaciones llevaron el equipo escolar a cambiar sus prácticas escolares y de enseñanza de lectura para cumplir el llamado de estas evaluaciones y consecuentemente, estos cambios afectaron la cultura escolar de esta institución educativa.

**Palavras-chave:** Cambio de cultura escolar. Enseñanza de lectura. *Prova Brasil*.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 2007 o MEC criou um novo indicador de desempenho para avaliar a qualidade da educação brasileira, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB. Tal indicador procura reunir dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações internas. Essas médias são calculadas a partir dos dados sobre aprovação dos alunos, obtidos no censo escolar, e por meio das médias de desempenho nas avaliações externas realizadas pelo INEP: o SAEB<sup>1</sup> e a *Prova Brasil* (BRASIL, 2014a). Com base nessas avaliações aplicadas em 2005, o MEC aferiu os resultados do IDEB daquele ano e denominou-os de resultado diagnóstico. A partir dele o MEC estabeleceu para cada escola, município e estado metas a serem alcançadas até 2021, que são metas estabelecidas pelos organismos internacionais. Portanto, o IDEB permite ao país mapear alguns dados de sua educação. Os resultados são divulgados por escola, municípios e estados, com o intuito de identificar os que mais precisam de investimentos. As informações geradas pelas avaliações servem como argumentos para o Estado atribuir as responsabilidades pelos resultados diretamente às equipes escolares. De posse dos índices gerados pelo IDEB, tais informações deveriam ser usadas pelas instituições para iniciar um processo de reflexão sobre a própria prática e de autorregulação para melhorar a qualidade, objetivando atingir os resultados esperados.

A *Prova Brasil* e o SAEB, compostos por uma avaliação de língua portuguesa e outra de matemática, são aplicados bianualmente nas turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, com no mínimo 20 alunos matriculados. Seus resultados são aferidos de acordo com a Escala de Nível de Proficiência almejados. A avaliação de Língua Portuguesa é composta por nove níveis e a de Matemática por 12. Em cada nível é agrupado um conjunto de descritores: habilidades que envolvem a associação entre o conteúdo curricular e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos (BRASIL, 2014b). Portanto, no que se refere à *Prova Brasil* em Língua Portuguesa, a escola-campo avançou de 2007 para 2009 da escala 225 para 250 (BRASIL, 2014c), regredindo novamente em 2011 para a escala 225. Essas alternâncias foram propulsoras para a definição da questão central desse artigo: quais as implicações dos resultados da *Prova Brasil*

**NÚBIA RÉGIA DE ALMEIDA  
MÁRCIO ARAÚJO DE MELO**

A PRÁTICA DE LEITURA DE UMA ESCOLA DA  
REDE PÚBLICA ESTADUAL DO TOCANTINS  
REORIENTADA PELA PROVA BRASIL

1. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado em 1991, trata-se de uma avaliação realizada por amostragem. Em 2005 foi reformulado, passando a ser composto tanto pela Avaliação da Educação Básica (ANEB), aplicada por amostragem, como pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), então denominada de *Prova Brasil*.

2005, 2007, 2009 e 2011 para o ensino de leitura na escola-campo da rede pública estadual de Araguaína?

Notou-se que a partir da criação da *Prova Brasil* em 2005 e do IDEB em 2007 pelo MEC, a divulgação dos resultados ganhou destaque significativo na mídia<sup>2,3</sup>. Isso porque tais médias são consideradas sinônimo de um padrão de qualidade. As notícias veiculadas nos meios de comunicação procuram mostrar os resultados das escolas, dos municípios e dos estados por meio de *rankings*; apresentar o diferencial de uma escola ou de uma rede que obteve bons índices para servir de exemplo; e, ainda, fazer reportagens com as escolas que apresentaram piores indicadores, intencionando verificar as justificativas de seus servidores para a situação.

O MEC, também para dar mais visibilidade aos resultados dessas avaliações externas, vem divulgando uma série de propagandas<sup>4,5</sup>, incentivando a sociedade e, mais especificamente, os pais a conhecerem o IDEB das escolas de seus filhos. Pode-se dizer que tal prática intenciona incentivar o controle social sobre a qualidade do ensino. Com essa estratégia o governo acaba “obrigando” as escolas a prestarem contas de seus serviços educacionais. Nesse contexto, de acordo com Esquinsani (2010, p. 8), a mídia tem um papel fundamental, pois, “[...] através dos seus documentos de domínio público, é capaz de fazer chegar a um maior número de pessoas o debate social acerca da educação nacional”.

Este artigo investiga as avaliações externas em larga escala, especificamente a *Prova Brasil*, como reorientadora das práticas de ensino de leitura na escola-campo e da alteração de sua cultura escolar. Portanto, trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa, conforme Lüdke e André (2008) e Flick (2009), visto que os sujeitos-atores da investigação se encontravam em seu ambiente natural conforme prevê a pesquisa norteada pelos princípios qualitativos. Os dados utilizados nesse artigo são um recorte de uma pesquisa de mestrado e foram gerados a partir das informações obtidas do grupo que participou voluntariamente do estudo, constituído por três docentes de Língua Portuguesa (LP) do 6º ao 9º ano da escola-campo e suas respectivas turmas com enfoque maior nas turmas dos 9º anos, já que estas, na época da pesquisa, faziam a *Prova Brasil* no final do 2º semestre de 2013. Também houve participação da equipe

---

2. Entrevista concedida ao G1 pelo então Ministro da Educação justificando o atraso na divulgação dos resultados do IDEB. Segundo Henrique Paim, o IDEB coloca em ‘xeque’ a gestão dos municípios e estados. Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/para-ministro-ideb-coloca-gestao-de-estados-e-municipios-em-xeque.html>>. Acessado em 14/09/2014.

3. Em 2012 a *Revista Escola Pública* publicou uma reportagem intitulada O segredo do Ideb. O objetivo era mostrar como as escolas com bons índices o fazem para alcançá-los. Disponível em <<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/17/o-segredo-do-ideb-246398-1.asp>> Acessado em 14/09/2014.

4. Vídeo comercial informativo divulgado pelo MEC em 2009 apresentando os resultados do IDEB dos anos de 2005 e 2007. Em sua chamada o MEC faz um apelo aos pais convidando-os a conhecer o IDEB das escolas de seus filhos e do município, convocando-os para participar da educação com vistas a auxiliar o crescimento do processo ensino-aprendizagem. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=M9mSauEMwV8>> Acessado em 15/09/2014.

5. Neste *link* é possível conhecer alguns exemplos de propagandas divulgadas pelo MEC na mídia nacional, com os resultados do Brasil nas avaliações externas desde o ano de 2003, e incentivando os professores a mobilizarem suas escolas para a realização do Exame no ano de 2011 Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=AmKBniz5oRc>> Acessado em 15/09/2014.

gestora da unidade escolar, uma vez que um dos papéis dela é o de oferecer suporte pedagógico ao corpo docente e discente e, por esta razão, poderiam colaborar significativamente com a pesquisa.

Para ampliar a visão sobre o objeto de pesquisa e auxiliar na interpretação dos dados foram realizadas entrevistas no ano de 2014 com duas ex-secretárias de Educação do Estado do Tocantins/SEDUC e com o secretário executivo da SEDUC a respeito de suas concepções sobre as avaliações externas e as políticas públicas implantadas pelo Estado do Tocantins. Tais avaliações e políticas visam melhorar o processo ensino-aprendizagem. Este por sua vez melhorará os seus resultados das próprias avaliações. Optou-se por utilizar entrevistas por entender que elas permitem aos sujeitos “discorrer e verbalizar seus pensamentos tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p.30-31). Além das entrevistas realizadas com os voluntários, fizeram parte do *corpus* da pesquisa: diários de classe coletados a partir de 2005; planos de aula; diários de campo e transcrições referentes às gravações em áudio das aulas observadas de LP de duas docentes que trabalhavam com as turmas dos 9º anos no segundo semestre de 2013.

Por compreender que o objeto de investigação é complexo – uma vez que será pensado visando descobrir o sentido do caráter multidimensional que o envolve (MORIN, 2008) – utilizou-se a triangulação de dados proposta por Uwe Flick (2009) para conferir maior rigor metodológico à análise. Para tanto foi feito o cruzamento dos dados obtidos de modo a verificar como a *Prova Brasil* vem reorientando a prática docente e o ensino de leitura das professoras da escola-campo.

### **O ENSINO DE LEITURA MEDIADO PELOS DESCRITORES DA PROVA BRASIL E DAS ORIENTAÇÕES DOS PCN**

A publicação do *PDE/Prova Brasil – Plano de desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matriz de referência, tópicos e descritores* (BRASIL, 2011a) não trata de um conceito de leitura, mas do desenvolvimento de competências leitoras a partir dos tópicos e dos descritores contidos na Matriz de Habilidades do SAEB, elaborada pelo MEC em 1997. Como categoria de análise principal no que diz respeito à análise das aulas de P1 e P2, observadas no segundo semestre de 2013, os 21 descritores contidos nessa matriz foram considerados. O objetivo foi identificar se as professoras utilizavam tais descritores da *Prova Brasil* para desenvolver nos alunos as competências leitoras requeridas.

A avaliação de LP da *Prova Brasil* é composta por dois blocos contendo 13 questões cada. Seu objetivo é avaliar a capacidade dos alunos quanto aos conhecimentos linguísticos, que lhes possibilitem ler, apreender e compreender textos de diversos gêneros discursivos, que privilegiem o uso social da língua. Essa avaliação está pautada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN* (BRASIL, 1998), que orientam o professor a trabalhar o ensino da língua com base no “uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 18), pois é ela que permite ao indivíduo expressar suas ideias, pensamentos e intenções, além de propiciar o estabelecimento de relações interpessoais que podem influenciar o outro a conceber novas representações da realidade

**NÚBIA RÉGIA DE ALMEIDA  
MÁRCIO ARAÚJO DE MELO**

A PRÁTICA DE LEITURA DE UMA ESCOLA DA  
REDE PÚBLICA ESTADUAL DO TOCANTINS  
REORIENTADA PELA PROVA BRASIL

e da sociedade (BRASIL, 1998, p. 20). Nesse sentido, interagir pela linguagem de acordo com os PCN é realizar uma atividade discursiva manifestada linguisticamente, por meio dos textos, que podem se apresentar através dos discursos verbais e não-verbais; bem como, realizar uma atividade de leitura é saber compreender, interpretar e expressar as ideias, pensamentos e intenções que estão por trás dos atos discursivos. As práticas de ensino da língua devem ter como ponto de partida e chegada o uso da linguagem, que por sua vez, é entendida como uma ação que se realiza nas práticas sociais com finalidades específicas. Portanto, os docentes, ao realizarem as práticas de ensino, devem considerar que

- a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (BRASIL, 1998, p. 19).

Nas atividades realizadas nas aulas das professoras, além dos descritores dispostos no Quadro 01, foram consideradas as orientações apresentadas no PCN. Tal estratégia teve como intuito verificar se no trabalho das docentes eram contemplados os descritores da *Prova Brasil* e realizados conforme as orientações desses documentos.

A observação das aulas ocorreu conforme horários acordados com as docentes. Elas foram de duas aulas realizadas nos dias 11/09 e 16/09/2013 na turma do 9º ano. P1 começou dando continuidade a uma atividade de leitura iniciada no dia 05 de setembro. O texto trabalhado era uma entrevista realizada pelo Dr. Draúzio Varela com a Drª Adriana Lippi Waissman, sobre a gravidez na adolescência. Esse texto está na seção 2 e faz parte da unidade 6 do LD, *Português ideias e linguagem*<sup>6</sup>. Ao trabalhar as atividades de leitura propostas pelo LD, a docente utilizou os descritores D1, D4, D6, quando pediu aos alunos para:

P1– Bom pessoal, nós comentamos, falamos nesse texto a respeito da gravidez na adolescência e falamos oralmente sobre o assunto e agora vamos discutir a parte escrita feita por vocês em relação a interpretação do texto. Esse texto 2 é uma entrevista publicada no *site* de um médico e escritor conhecido por popularizar a medicina no Brasil por meio de programas de rádio e TV. Quem é esse médico? (**D1**<sup>7</sup>) (Transcrição de trechos da aula observada no dia 11/09/2013, turma 9º B)

6. *Português ideias e linguagem* do 9º ano escrito por Dileta Delmanto e Maria da Conceição Castro publicado em 2009 pela Editora Saraiva.

7. À medida que são encontrados nas falas das professoras uso dos descritores, estes são expressos em negrito.

P1 – Quem é o entrevistado e sobre o que fala? (**D1**) (Transcrição de trechos da aula observada no dia 11/09/2013, turma 9º B)

P1 – Por que esse assunto é digno de nota? Que assunto é esse? (**D6**) (Transcrição de trechos da aula observada no dia 11/09/2013, turma 9º B)

P1 – Com que objetivo essa entrevista foi realizada e publicada? (**D4**) (Transcrição de trechos da aula observada no dia 11/09/2013, turma 9º B)

**Quadro 1** – Tópicos e descritores da Prova Brasil referentes ao 9º ano.

<b>Tópico I - Procedimentos de Leitura</b>	
<b>D1</b>	Localizar informações explícitas em um texto
<b>D3</b>	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
<b>D4</b>	Inferir uma informação implícita em um texto
<b>D6</b>	Identificar o tema de um texto
<b>D14</b>	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
<b>Tópico II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto</b>	
<b>D5</b>	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)
<b>D12</b>	Identificar a finalidade de textos de diferentes Gêneros
<b>Tópico III - Relação entre Textos</b>	
<b>D20</b>	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido
<b>D21</b>	Reconhecer posições entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema
<b>Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do texto</b>	
<b>D2</b>	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
<b>D10</b>	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
<b>D11</b>	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto
<b>D15</b>	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
<b>D7</b>	Identificar a tese de um texto
<b>D8</b>	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
<b>D9</b>	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
<b>Tópico V - Relação entre Recursos expressivos e Efeitos de Sentido</b>	
<b>D16</b>	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
<b>D17</b>	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
<b>D18</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
<b>D19</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos
<b>Tópico VI - Variação Linguística</b>	
<b>D13</b>	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: Brasil, 2011a.

Nestes questionamentos, a professora trabalhou as competências exigidas, que requerem domínio básico para o desenvolvimento das demais competências leitoras. Nos 2 primeiros, foram exigidos que demonstrassem habilidades para localizar informações explícitas. No 3º, pretendeu-se que conseguissem identificar o tema e o assunto principal do texto. Os alunos demonstraram certa facilidade para responder ao que solicitavam as per-

guntas. Na 4<sup>a</sup>, quando interrogou: “Com que objetivo essa entrevista foi realizada e publicada?”, P1 leva o desenvolvimento de habilidades para inferir informações que se encontravam implícitas. A docente procurou direcionar os discentes a estabelecerem relações entre as informações contidas no texto e as de seu contexto pessoal para, a partir dessas relações, inferir o objetivo da realização e publicação da entrevista solicitada pelo D4.

P1 – Bom pessoal, a questão solicita que vocês comentem a relação entre a jovem fora da escola e a jovem mãe. E aí o que é que vocês acham? Será que essas jovens quando engravidaram elas estavam ainda na escola ++ quando engravidaram? O que elas podem ter em comum? Se a jovem mãe estivesse na escola recebendo estímulos pedagógicos teria engravidado? Ah? (D11) (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013 na turma 9º B)

P1 intencionou levar os alunos a estabelecerem relações causa/consequência entre partes e elementos do texto, conforme o D11. Ao responder, os alunos teriam que fazer essa conexão: “O que elas podem ter em comum? Se a jovem mãe estivesse na escola recebendo estímulos pedagógicos e culturais teria engravidado?”. De acordo com o LD, suas chances de engravidar na adolescência seriam menores porque, para Lippi Waissman, a escola, de certa forma, representa um fator de proteção para as adolescentes. A professora – além de procurar conduzir os alunos a estabelecerem essa relação – também tentou instigá-los, a partir de seus conhecimentos de mundo, a levantarem os motivos que levaram as jovens mães a estarem fora da escola. Há uma condução de uma análise intertextual, que estimula (BRASIL, 1998, p. 21) as relações entre o texto lido na aula e outros textos e situações vivenciadas.

P1 – Deixa eu perguntar mais, "ei, vocês aí, oh": o que é que leva essas jovens a saírem da escola? Ah? (D14) (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013, turma 9º B, grifo nosso).

A4 – Vergonha (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013 na turma 9º B).

P1 – Vergonha de ir pra escola? (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013, turma 9º B, grifo nosso).

A4 – É preconceito também por parte dos colegas porque elas teriam que ter se prevenido. Sabe, Professora, eu acho assim, que não existe mais esse negócio de dizer: ah não é informada, não sabe. Porque sabe. Porque além da escola, existe a televisão, tem informação, tem um ou outro que fala. Eu acho que é falta de pensar: porque não é só gravidez +++ porque "tipo assim" tem as doenças que a pessoa pode pegar (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013, turma 9º B).

A pergunta da professora consegue mediar as respostas, instigando os alunos a ampliarem os discursos com novas interrogações: “vergonha



de ir pra escola?”. Verifica-se que A4 apresenta argumentos que respondem coerentemente. Dessa maneira, acaba por demonstrar habilidades leitoras expressas nos PCN (BRASIL, 1998, p. 70). Percebe-se por meio da resposta de A4 que o educando consegue mobilizar esses conhecimentos de mundo e elaborar seu discurso. Em outro momento a docente questiona:

P1 – De acordo com o texto e também com o conhecimento de vocês quais são as principais consequências da gravidez precoce na adolescência para as meninas mães? (D1) (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013, turma 9º B, grifo nosso).

P1 – E para os meninos pais? Quais são as consequências de se tornarem pais ainda na fase da adolescência? (D1) (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013, turma 9º B, grifo nosso).

P1 – E... questão 8 releia a última resposta, na qual a entrevistada comenta o papel da informação nesse processo. Depois responda as perguntas abaixo, explicando seu ponto de vista. A última resposta leia aí, por favor, A5). (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013, turma 9º B).

A5 – Da Adriana? (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013, turma 9º B).

P1 – Sim. Ela é a entrevistada. A última resposta. (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013, turma 9º B).

P1 – Tá. Aí++ você concorda com a entrevistada? (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013, turma 9º B).

A3 – Sim!

P1 – Por quê?

A3 – Porque o que ela falou é bem realista. Por quê? Porque todas as meninas elas sabem que podem engravidar, mas elas (incompreensível) e que todas também de alguma forma, como eu já falei pra senhora, elas já conhecem métodos contraceptivos. (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013, turma 9º B).

P1 – O que atribui o fato de que mais da metade das meninas que engravidam precocemente voltam a engravidar menos de 18 meses depois? Isso são dados do Ministério da Saúde. Explique de acordo com o ponto de vista de vocês. O que é que levam essas crianças, essas adolescentes a engravidar mesmo já tendo passado por uma gravidez precoce. Quais os motivos? Mesmo sabendo o que as esperam? (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013, turma 9º B, grifo nosso).

P1 instigou a localizarem informações explícitas no texto, habilidade exigida pelo D1, e também a ativarem seus conhecimentos prévios para conseguirem formular o discurso. Verifica-se que faz um trabalho em que, ora leva os alunos a desenvolverem habilidades exigidas nos descritores, ora os conduz a ativar seus conhecimentos de mundo, conforme preveem

os PCN (BRASIL, 1998, p. 38). Eles afirmam que “A leitura de um texto, compreende, por exemplo, pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriação das características do gênero”.

O tema desenvolvido nessa aula é considerado de interesse pelos adolescentes, pois alguns já iniciaram e outros pretendem iniciar uma vida sexual. Embora a temática seja muito explorada por outros meios; em conversas com colegas, acredita-se que a escola, família e profissionais da saúde podem contribuir para esclarecer dúvidas e passar informações seguras. Por outro lado, verificou-se que a docente não conseguiu envolver toda a turma nas discussões. Em muitos momentos foi preciso interromper a aula para chamar a atenção dos alunos. Ainda assim pode-se dizer que as discussões ficaram centralizadas em um grupo muito pequeno de alunos que participaram efetivamente da aula, enquanto o percentual dos que persistiam em conversar, brincar e se dispersar da aula foi grande.

Esse texto foi trabalhado nas turmas do 9º “A”, “B” e “E”. Na turma do 9º “A” houve maior participação e envolvimento. Um fator que pode ter contribuído para esse envolvimento é à faixa etária dos alunos, pois apenas 04 deles estavam com distorção idade-série, isto é, com mais de 14 anos. Por outro lado no 9º “B” e “E” há um quantitativo maior de alunos com distorção idade-série, sendo 29 e 38, respectivamente. É bom lembrar que o LD é construído visando atingir um público específico. No caso das escolas que enfrentam a problemática da distorção idade-série, esse público pode variar bastante, o que pode resultar em muitos transtornos no processo ensino-aprendizagem.

Para dar sequência ao assunto gravidez na adolescência, P1 propôs às turmas do 9º “B” (11/09/2013), 9º “A” e “E” no dia (20/09/2013) para formarem grupos com, no máximo, 05 componentes, explicando que teriam que entrevistar uma ou mais adolescentes que estavam grávidas. Solicitou que elaborassem 10 perguntas para servir de roteiro na hora da entrevista.

Nessa proposta de produção do gênero entrevista, o trabalho de P1 não contemplou os descritores da *Prova Brasil*, uma vez que o foco desta avaliação é voltado para leitura e não escrita. Contudo, percebe-se que a atividade atendeu parcialmente às orientações dos PCN em relação à produção de textos oral e escrito. A sugestão de atividade do LD segue em parte as fases de uma sequência didática. Contudo, eliminou algumas etapas consideradas importantes pelos PCN (1998, p. 74) para o ensino dos gêneros tais como: solicitar uma primeira produção oral e escrita do gênero entrevista para identificar o nível de conhecimento dos alunos e planejar as atividades a partir de suas capacidades comunicativas; apresentar um amplo *corpus* de textos do gênero entrevista, para que, ao longo do trabalho, os alunos o fossem tomando como referência modelizadora; separar os diferentes componentes do gênero a ser trabalhado e estabelecer progressões coerentes de ensino. Do mesmo modo, pode-se dizer que P1 também eliminou essas etapas, na medida em que não construiu possibilidades para ampliar o trabalho de acordo com as recomendações dos PCN. Um trabalho desenvolvido a partir dessas orientações para o ensino dos

gêneros, na perspectiva da sequência didática, instrumentalizaria o aluno para dominar as características desse gênero.

É fornecida ao professor uma série de documentos norteadores do ensino como: Matriz de Habilidades da *Prova Brasil*; PCN; Matriz de Habilidades do SALTO; Referencial Curricular do Estado do Tocantins; Projeto Político-Pedagógico da escola. Diante de tudo isso, o professor sente a necessidade, em determinado momento, de fazer um recorte e optar por seguir uma metodologia. O que se observa é que P1 procurou trabalhar suas aulas utilizando o LD, uma vez que todos os alunos possuíam o livro, e ele faz parte das políticas públicas implantadas pelo governo federal para alinhamento de conteúdos. Haja vista que os autores do LD precisam adotar uma linha teórica e metodológica e estar em consonância com as orientações dos documentos oficiais, sob pena de ter as coleções reprovadas pelo MEC conforme se pode constatar no edital do PNLD/2014:

Os critérios eliminatórios comuns a serem observados na apreciação de todas as coleções submetidas ao PNLD 2014 são os seguintes:

2.1.1. respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental (BRASIL, 2011b, p. 54)

Do mesmo modo, verifica-se que no *Guia do Livro Didático* (2013, p. 31), nas orientações aos professores, consta a necessidade de escolher obras que garantam que o material selecionado esteja adequado “[...] aos objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa no EF, explicitados por documentos oficiais como os PCN e/ou as Diretrizes Curriculares para a educação básica, assim como às propostas estaduais e municipais”. Portanto, acredita-se que esse material contemple o trabalho com os descritores e orientações dos PCN de forma sistemática, visto que passa por 03 etapas de avaliação. A primeira acontece pelos próprios autores e editores de Livros Didáticos que ao produzi-los precisam atentar aos critérios exigidos pelo edital e também as orientações que irão nortear os avaliadores e os professores quanto à escolha do LD. A segunda acontece pela equipe de avaliadores contratados pelo MEC, via IES, antes de ser incluído no *Guia do Livro Didático* (2013). E a outra pelos próprios docentes ao selecionarem as obras que irão melhor atender aos objetivos de ensino propostos pela unidade escolar. Isto confere ao LD credibilidade tanto pelo MEC quanto pelo professor, como um material que, no mínimo em parte, deve atender as orientações dos PCN e a Matriz Curricular do SAEB, bem como a legislação brasileira.

Além de utilizar o LD, P1 também destinou momentos para trabalhar atividades propostas nas apostilas e avaliações do SALTO; como verificado na observação do dia 09 de outubro de 2013, em que reservou os dois últimos horários na turma do 9º “A” para fazer correção da avaliação do SALTO<sup>8</sup>, aplicada no dia 12 de setembro de 2013. P1 utilizou as aulas dos dias 09/10/2013 e 11/10/2013, designadas ao projeto de leitura da biblioteca escolar, para trabalhar com a apostila desse sistema de avaliação.

---

8. Sistema de Avaliação, Monitoramento e Valorização da Educação do Tocantins.

A docente fez 40 cópias desse material para compor a caixa de leitura, que passou a ser utilizada semanalmente no 4º bimestre. Nela havia textos de gêneros variados. A proposta foi realizar leitura compartilhada em voz alta. Juntos discutiam e respondiam as questões referentes a cada texto.

No dia 4 de setembro de 2013 na turma do 9º “A”, P1 trabalhou uma proposta de leitura em que os alunos foram motivados a observar as gravuras e as legendas que aparecem na página 128, do LD. As imagens retratavam jovens participando de algumas ações e atividades culturais comuns para a geração que vivia no período em que foram registradas.

P1– Pessoal, na aula anterior solicitei pra vocês observarem primeiro as imagens que estão na página 128 do LD e também as legendas. Qual a leitura que vocês conseguem fazer destas imagens (D5)? Das atividades apresentadas nas imagens, vocês acham que elas captam “Ei, psiu, dá pra vocês calar um pouquinho e prestar atenção na discussão” Então vocês acham que elas captam o mundo dos jovens que vocês conhecem hoje (D5)?

P1 – /.../ observem o ano que essas fotos foram tiradas? Hoje os jovens ainda praticam essas atividades? (Transcrição de trechos da aula observada no dia 04/09/2013, turma 9º A, grifo nosso).

Ao fazer os questionamentos sobre a leitura de imagens e se “elas captam o mundo dos jovens”, P1 procura desenvolver habilidades que possam favorecer a interpretação de textos com o auxílio de material gráfico, exigidas pelo D5. Noutro momento, P1 incentiva os alunos a estabelecerem relações a partir das realidades apresentadas nas imagens com a realidade vivenciada atualmente por eles: “P1 – Aí, pergunto outra coisa: o que vocês eliminariam ou acrescentariam para que o quadro ficasse bastante fiel e completo a imagem dos jovens de hoje? O que está faltando que poderiam representar melhor os jovens da atualidade?”

Há uma tentativa de levar os discentes a fazerem a articulação entre as informações contidas nas legendas e as imagens, bem como adquirem conhecimentos prévios para formular argumentos que justificassem as respostas de acordo com o que propõem os PCN (BRASIL, 1998, p. 70). Do mesmo modo, a docente incentivou a pensarem sobre o contexto de produção dos textos: época e localidade em que foram produzidos. Igualmente, levou-os a refletirem sobre algumas questões que talvez não conseguissem sem a sua mediação, pois abriu espaços para o debate, para que expusessem e defendessem suas ideias, com argumentos baseados no texto.

Na observação do trabalho de P2, verificou-se que a docente ministrou suas aulas procurando também desenvolver nos alunos o gosto e o hábito pela leitura. Essa preocupação pode ser constatada, inicialmente, na aula do dia 03 de setembro de 2013, no 9º “D”, quando disse o seguinte:

P2 – /.../ Nós não vamos trabalhar com a leitura apenas como decodificação, ou seja, aquela que vocês leem, mas não entendem. Para você entender você precisa ter curio-

**NÚBIA RÉGIA DE ALMEIDA  
MÁRCIO ARAÚJO DE MELO**

A PRÁTICA DE LEITURA DE UMA ESCOLA DA  
REDE PÚBLICA ESTADUAL DO TOCANTINS  
REORIENTADA PELA PROVA BRASIL

sidade no sentido de cavar. Quanto mais você cavar, mais você vai descobrir as coisas. (Transcrição de trechos da aula observada no dia 03/09/2013, turma 9º D).

P2 demonstrou que sua concepção de leitura de textos escritos se assemelha à visão dos PCN (BRASIL, 1998, p. 69) no que se refere à importância do leitor agir ativamente sobre o texto. É preciso que crie estratégias de seleção, antecipação, inferência, verificação e, a partir de seus conhecimentos e objetivos, procure meios de conhecer mais sobre o assunto, sobre o autor, sobre a forma e a linguagem usada na produção do texto para conseguir ser um leitor proficiente.

Por meio das observações, pôde-se verificar que as docentes procuraram desenvolver um trabalho em que, ora direcionava o foco das leituras para o desenvolvimento das habilidades exigidas pelos descritores da *Prova Brasil*, ora seguindo as orientações dos PCN, incentivando os discentes a estabelecer relações com outros textos, bem como a fazer inferências e comparações.

### **A CULTURA ESCOLAR ALTERADA EM VIRTUDE DA FORMAÇÃO DE LEITORES E DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS**

Nesta sessão serão abordados os projetos e as ações que a escola desenvolve visando à formação do leitor. A análise se dará sob a ótica da cultura escolar para, de acordo com Almeida (2011, p. 157), identificar o conjunto de práticas especificamente implantadas pela escola-campo na tentativa de procurar compreender as suas peculiaridades em relação aos fatores externos a ela. Como cultura escolar entende-se na visão de Dominique Julia (2001, p. 10-11):

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas, ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação.

Faria Filho *et al.* (2004) compreende a cultura escolar como sendo o saber específico produzido com base na fusão dos conhecimentos social e cultural emergidos por determinantes do próprio funcionamento institucional. Diante de tais concepções a cultura escolar é uma categoria de análise que permitiu desvelar os fios que constituem a teia do funcionamento intraescolar engendrados por forças externas diversas. Nesse sentido, intenciona-se verificar se os projetos e ações elaborados, realizados e incorporados pela unidade escolar, foram motivados por políticas públicas advindas da esfera federal e/ou estadual. Tais políticas visam de alguma

**NÚBIA RÉGIA DE ALMEIDA  
MÁRCIO ARAÚJO DE MELO**

A PRÁTICA DE LEITURA DE UMA ESCOLA DA  
REDE PÚBLICA ESTADUAL DO TOCANTINS  
REORIENTADA PELA PROVA BRASIL

maneira à melhoria do processo ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo dos resultados externos.

No dia 19 de setembro de 2013, P1 entrou na sala do 9º ano “A” com uma caixa contendo vários livros de um mesmo exemplar. A obra era *Sempre haverá um amanhã* (2012), de Giselda Laporta Nicoletis. Em sua companhia, um aluno trazia consigo alguns dicionários. Logo após cumprimentar os alunos, P1 informou:

P1 – Pessoal como vocês sabem, todas as quintas-feiras, as nossas aulas são destinadas a execução do projeto de leitura da biblioteca escolar. Então hoje vocês irão continuar lendo o livro que iniciamos há duas semanas. Quem se lembra do título do livro? (Transcrição de trechos da aula observada no dia 19/09/2013, turma 9º B).

Observou-se que os alunos se envolveram com a leitura da obra. Não se ouvia nenhum barulho. No início alguns pareciam meio sonolentos porque era a primeira aula, bocejavam. Mas, à medida em que a leitura ia fluindo, notava-se uma imersão e envolvimento muito grande com ela. Foi possível perceber algumas alunas limpando as lágrimas que escorriam dos olhos. No dia 09 de outubro de 2013, observou-se no 9º ano “B”, que a professora trabalhou com os alunos essa mesma proposta de atividade, porém a obra selecionada foi *Estrelas Tortas* (2003), de Walcyrr Carrasco. Embora essa turma seja mais agitada do que a “A”, pôde-se notar o mesmo envolvimento com a leitura. Na entrevista realizada com P1, foi lhe perguntado se a equipe escolar desenvolvia projetos de incentivo a leitura. Por meio de sua resposta constatou-se que as aulas de leitura estão ligadas ao projeto de leitura da biblioteca escolar.

P1 – /.../ nós temos um projeto muito bom da biblioteca /.../ que eu particularmente sou apaixonada++ que é um momento de leitura. Uma vez por semana a gente vem com uma caixa. É uma caixa que eu escolho um livro, aí são quarenta exemplares e todos os alunos leem o mesmo e depois a gente vai fazer uma avaliação. /.../ Nesse projeto também muitas vezes eh:: os meninos ficam apaixonados pelo livro e querem que todo o dia seja leitura porque querem terminar logo o livro. (Transcrição de trechos da entrevista realizada no dia 28/10/2013 com P1, grifo nosso)

De acordo com P1, na execução do projeto, às vezes é necessário lidar com duas situações: A primeira é que “muitas vezes eh... os meninos ficam apaixonados pelo livro e querem que todo o dia seja leitura porque querem terminar logo o livro”. O que faz P1 controlar a ansiedade deles, pois precisa trabalhar os conteúdos programáticos, sem deixá-los desestimulados para a aula de leitura. Na segunda, ela relata a dificuldade para lidar com os alunos quando não gostam da obra. “Agora, também, têm outros... porque eu não pego qualquer livro, eu levo obras literárias antigas. [...] Geralmente essas obras que eles não gostam”. Nesse caso, P1 citou os clássicos da Literatura Brasileira: *A moreninha* (2010) e *A escrava Isaura* (2008). Porém, percebe-se que a docente procura incentivá-los, auxiliando-

-os no momento da leitura, trazendo informações sobre a obra, o contexto de produção no intuito de fornecer elementos que poderão dar suporte e facilitar na compreensão. Pôde-se perceber ainda em seu relato que sua prática, enquanto formadora de leitores, é condizente com a concepção de formação de leitor contida nos PCN (BRASIL, 1998, p. 71), uma vez que toma como ponto de partida as obras apreciadas pelos alunos e, posteriormente, vai ampliando o repertório de leitura estabelecendo conexões com obras mais complexas. P1 também oferece textos integrais do modo como circulam na sociedade e, por meio de sua mediação, consegue oferecer suporte para viabilizar sua leitura.

[...] Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (BRASIL, 1998, p. 70).

Por meio da aula observada, e, pelo que disse a entrevistada, os alunos gostam desse projeto de leitura. Percebe-se que é um projeto em que há o envolvimento e a participação dos discentes. Nele as atividades desenvolvidas a partir da leitura das obras, visam primeiro, colocar o aluno em contato com o texto real e, posteriormente, desenvolver atividades de recepção de obras diversificadas. A unidade escolar, ao planejar e realizar esse projeto de leitura, está objetivando a formação de leitor literário, uma vez que planeja e gerencia seus recursos para adquirir exemplares em quantidades suficientes para que toda a turma tenha acesso concomitantemente à mesma obra. Essa é uma atitude que demonstra cuidado com o trabalho docente e com a formação de leitores, pois viabiliza estratégias para que o professor realize o trabalho envolvendo todos. Sabe-se que as bibliotecas escolares recebem acervos do PNBE, porém o quantitativo de exemplares de uma mesma obra é limitado, visto que é preciso garantir a diversificação do acervo escolar. Esse projeto vem demonstrar ainda um trabalho em equipe, tanto no que se refere ao planejamento, quanto à execução, com vistas à formação de leitores. Esse projeto elaborado pela escola confirma o que G1 explica sobre os investimentos da SEDUC nas bibliotecas escolares:

G1 – E eu tive oportunidade de através do Pró-Leitura, que foi um programa do MEC no ano de 1997, compreender a extensão e a amplitude que as bibliotecas escolares podem ter no Sistema Educacional. Não como um espaço de pesquisa e consulta. Mas como um espaço pedagógico interligado com a sala de aula, com o trabalho dos professores. Então tanto do ponto de vista de construção física, quanto de aquisição de livros eu investi significativamente pra construção de espaços físicos, aquisição de livros e a descentralização de recursos pras escolas. Queria lembrar que o Salão do Livro, e, antes do próprio Salão do Livro as escolas recebiam recursos pra fazer a compra dos seus livros. No evento Salão do Livro o professor recebia o seu

**NÚBIA RÉGIA DE ALMEIDA  
MÁRCIO ARAÚJO DE MELO**

A PRÁTICA DE LEITURA DE UMA ESCOLA DA  
REDE PÚBLICA ESTADUAL DO TOCANTINS  
REORIENTADA PELA PROVA BRASIL

cartão, os funcionários depois também, um cartão de crédito pra compra de livros, mas todas as escolas proporcionalmente ao número de alunos também e as modalidades de ensino recebiam recursos pra no Salão adquirir livros direcionados à biblioteca. Além de aquisições direcionadas pra programas de jovens e adultos, ensino médio, áreas específicas, que nós fazíamos a compra. Formação de professores, os livros de referência nessas áreas. Então houve bastante investimento e a preocupação em aquisição de livros que pudessem dar subsídios à formação continuada dos professores, em livros pra os alunos que participavam do Programa do Instituto Ayrton Senna, tanto o Circuito Campeão quanto o Se liga, o Acelera e o Gestar. Tinha o investimento++ a necessidade, na verdade, de assegurar livros pras salas de aula, livros de literatura para as bibliotecas. Então era um número de livros que deveriam ser lidos pelos nossos alunos e isso é monitorado e tinha que ser adquirido pela Secretaria de Educação. Além de lembrar que o Programa de Escola Comunitária de Gestão Compartilhada previa a descentralização de recursos que dava abertura pra que as escolas pudessem com o seu recurso, descentralizado, adquirir novos livros. (Fragmento da transcrição da entrevista gravada por G1 no dia 22/08/2014, grifo nosso).

A unidade escolar procurou planejar suas atividades com vistas à formação de leitor literário de maneira autônoma, conforme a liberdade instituída pela SEDUC, adquirindo acervo que garantisse ao professor desenvolver seu trabalho. Contudo, pode-se também observar na fala de G1 que a SEDUC – por meio de parcerias e convênios realizados com o IAS para implantação dos programas “Circuito Campeão”, “Acelera Tocantins” e “Se liga” e com o MEC, no caso do programa “GESTAR”<sup>9</sup> – já estava orientando as escolas e oferecendo condições para a ampliação dos acervos da biblioteca escolar, uma vez que tais programas tinham como prerrogativa a formação de leitores.

Ainda de acordo com G1, as turmas que participavam desses programas precisavam ler um quantitativo de livros por mês e/ou bimestre. Neste sentido, verifica-se que a equipe escolar planejou e elaborou um projeto de leitura para a biblioteca escolar, que viesse atender às demandas e orientações de políticas públicas implantadas pelo Estado. De qualquer forma tais políticas visavam à melhoria da qualidade do ensino, mesmo que não especificamente da leitura ou para a construção de acervos bibliográficos. Por outro lado, também é importante salientar que a escola, ainda que em hipótese, seria acompanhada e monitorada pelos técnicos da SEDUC e DRE, denotando que ações implantadas pela SEDUC acabam permeando o ambiente e modificando a visão e ações dos envolvidos.

Examinou-se, pelos registros nos diários de classe, que esse projeto vem sendo desenvolvido regularmente. Pôde-se identificar nos registros

**NÚBIA RÉGIA DE ALMEIDA  
MÁRCIO ARAÚJO DE MELO**

A PRÁTICA DE LEITURA DE UMA ESCOLA DA  
REDE PÚBLICA ESTADUAL DO TOCANTINS  
REORIENTADA PELA PROVA BRASIL

9. *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar* oferecido pela SEDUC entre os anos de 2007 a 2009 visando contribuir com a formação continuada dos professores de língua portuguesa e matemática dos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas da rede estadual do Tocantins.



de 2005 e 2006 a realização, quinzenal ou mensalmente, do momento destinado à leitura de paradidáticos. Observou-se ainda que a partir de 2007 esse intervalo diminuiu, passando para semanal ou quinzenalmente. Depreende-se que, em hipótese, isso ocorreu porque os docentes estavam participando do Programa GESTAR. Por isso foram intensificados os momentos reservados a realização de leitura, atendendo a orientação da SEDUC, que era repassada por meio dos formadores do programa.

Notou-se, do mesmo modo, que avaliação externa SALTO, implantada pelo Tocantins, e a *Prova Brasil* também estão alterando a cultura escolar. Em virtude de essa avaliação ser aplicada bimestralmente, P1 e P3 desenvolvem aulas aplicando as atividades propostas na Apostila do SALTO e também fazem as correções das provas desse sistema aplicadas bimestralmente visando prepará-los para seu exame, bem como a avaliação da *Prova Brasil*. Além das aulas destinadas especificamente para trabalhar com os textos e descritores contidos nas provas e apostilas do SALTO, a escola ainda implantou o simulado interno. Ele contém questões formuladas a partir de textos, e objetiva suplementar a discussão sobre os descritores do SALTO e *Prova Brasil*. Assim, os projetos e as ações trabalhados pela escola-campo vêm confirmar a concepção que G1 tem das políticas públicas de avaliações externas.

G1 – Eu penso que as políticas de avaliações externas são importantes porque, primeiro, elas permitem que a escola, que o sistema se enxergue. Saiba seus avanços, seus desafios, possa direcionar sua formação continuada. E o que é mais importante, na verdade, é o provocativo que ela faz com relação à proposta de um planejamento pedagógico organizado, sério, bem estruturado. O conhecimento do seu público em relação às avaliações dos alunos. Quais são as dificuldades que esses alunos têm? Que perfil eles trazem? Isso ajuda o professor no seu trabalho, no dia a dia, ajuda a escola e ajuda o sistema. Se o sistema, se a escola se apropria dos resultados, sabe quais são os seus desafios. Então isso vai influenciar no trabalho em relação ao ensino da leitura, da matemática. Ou seja, de todas as habilidades que foram evidenciadas pelo processo de avaliação [...] (Fragmento da transcrição da entrevista gravada por G1 no dia 22/08/2014, grifo nosso).

A equipe escolar está atenta às políticas públicas tanto da esfera federal quanto da esfera estadual, conforme se pôde ver na transcrição da entrevista realizada com G1. Para ela as políticas de avaliações externas estão exercendo um poder provocativo: “E o que é mais importante, na verdade, é o provocativo que ela faz com relação à proposta de um planejamento pedagógico organizado, sério, bem estruturado”. Portanto, essa pesquisa possibilitou, por meio da triangulação de dados, identificar, tanto nos discursos dos participantes da pesquisa quanto nas práticas pedagógicas escolares, a incorporação dessas políticas visando à obtenção de melhores resultados de aprendizagem. Isso permite afirmar que a *Prova Brasil*, desde sua primeira edição em 2005, está influenciando e reorientando as práticas do ensino de leitura na escola-campo, o que acaba por alterar sua cultura escolar. Porém é importante salientar que as atividades

**NÚBIA RÉGIA DE ALMEIDA  
MÁRCIO ARAÚJO DE MELO**

A PRÁTICA DE LEITURA DE UMA ESCOLA DA  
REDE PÚBLICA ESTADUAL DO TOCANTINS  
REORIENTADA PELA PROVA BRASIL

realizadas com as apostilas e correções das avaliações do SALTO e Simulado Interno se configuram, de certa forma, como um treinamento para as avaliações institucionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das observações das aulas ministradas por P1 e P2, pode-se dizer que o texto foi o ponto de partida, o elemento motivador para o desenvolvimento de atividades que visavam promover discussões e debates com o objetivo de propiciar a sua interpretação e a compreensão ativas. Em alguns momentos – após a realização de um trabalho interpretativo com eles de forma oral e escrita – os textos também serviam como motivador para ensinar alunos práticas de análise linguísticas e reflexão gramatical. Tais atividades tinham como objetivo levá-los a compreender a norma padrão da língua para se expressarem oralmente ou por escrito. Embora nem sempre estivessem predispostos a participar dessas atividades de leituras e produção de textos.

A partir das aulas, dos exercícios, dos projetos de leitura, constatou-se que as docentes trabalharam o ensino de leitura, ora com foco nos descritores da *Prova Brasil*, ora com foco nas orientações dos PCN ou do Livro Didático. Verificou-se que, embora as docentes desenvolvam o ensino de leitura com base nos descritores da *Prova Brasil*, há maior concentração nos descritores menos complexos, ou seja, aqueles voltados ao Tópico I, relacionados ao desenvolvimento dos procedimentos de leitura como: localizar informações explícitas em um texto (D1); inferir o sentido de uma palavra ou expressão (D3); inferir uma informação implícita em um texto (D4); identificar o tema de um texto (D6); distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (D14). Percebeu-se ainda a existência de um trabalho com os descritores mais complexos apenas nas resoluções das questões da Prova do SALTO, ou nas resoluções das questões contidas na Apostila do SALTO.

O estudo propiciou constatar que a escola-campo vem desenvolvendo um trabalho com foco na melhoria do ensino-aprendizagem. Notou-se que a *Prova Brasil* e SALTO vêm fazendo com que a escola planeje e desenvolva ações com vistas a melhorar esses resultados. Por fim, constatou-se que as políticas públicas de avaliações institucionais e/ou aquelas implantadas para subsidiar, dar suporte aos docentes e alunos na melhoria do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, dos resultados, têm interferido e alterado a cultura escolar. Verificou-se que a equipe escolar acaba incorporando essas normas e políticas, e passa a desenvolver o trabalho de ensino com vistas a atender ao que essas políticas solicitam.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, V. A educação básica e o ensino superior: uma questão mal resolvida no Tocantins. In: SILVA, N. L.; ALMEIDA, V. (Orgs.). **Reflexões sobre o ensino e formação de professores**: ensino e formação de professores. Palmas, TO: Nagô Editora, 2011. 172p.

**NÚBIA RÉGIA DE ALMEIDA**  
**MÁRCIO ARAÚJO DE MELO**

A PRÁTICA DE LEITURA DE UMA ESCOLA DA  
REDE PÚBLICA ESTADUAL DO TOCANTINS  
REORIENTADA PELA PROVA BRASIL

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE – Plano de desenvolvimento da Educação. Prova Brasil**: ensino fundamental: matriz de referência, tópicos e descritores. Brasília. MEC, SEB; Inep, 2011a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2014**. Edital de convocação 06/2011, CGPLI, Brasília, 2011b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD/2014 – Ensino Fundamental Anos Finais – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF/FNDE, 2013.

\_\_\_\_\_. **IDEB**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>> Acesso em: 10 jan. 2014a.

\_\_\_\_\_. **Prova Brasil**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 20 jan. de 2014b.

\_\_\_\_\_. **Resultados da Prova Brasil**. Disponível em <<http://sistemasprova-brasil2.inep.gov.br/resultados/>> Acesso em: 04 out. 2014c.

CARRASCO, W. **Estrelas Tortas**. 2ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

ESQUINSANI, R. S. S. Representações midiáticas sobre o professor: políticas, perfis e caricaturas. In: **Anais...** [eletrônico] VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL/AMPEDSUL. Londrina: 2010. Disponível em <[http://www.portalanpedsul.com.br/2010/?link=eixos&acao=buscar\\_trabalhos](http://www.portalanpedsul.com.br/2010/?link=eixos&acao=buscar_trabalhos)> Acesso em: 12 set. 2014.

FARIA FILHO, L. M. *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre. Artmed, 2009.

GUIMARÃES, B. **A escrava Isaura**. 1ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2008 (1876).

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História e Educação**, Campinas, n.1, p. 9-44, 2001.

LAPORTA NICOLELIS, G. **Sempre haverá um amanhã**. 3º ed. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 1ª ed., 11ª reimp, São Paulo: EPU, 2008.

MACEDO, J. M. de. **A Moreninha**. 7ª ed. São Paulo: FTD, 2010 (1844).

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. 1ª ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NÚBIA RÉGIA DE ALMEIDA  
MÁRCIO ARAÚJO DE MELO

A PRÁTICA DE LEITURA DE UMA ESCOLA DA  
REDE PÚBLICA ESTADUAL DO TOCANTINS  
REORIENTADA PELA PROVA BRASIL

**LETÍCIA RAMALHO BRITTES**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) e docente do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR). Email: *brittesleticia@gmail.com*.

**ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO**

Doutor em Educação e docente da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Email: *alvaro.hypolito@gmail.com*.

## **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SEUS EFEITOS DE SENTIDOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE**

### **RESUMO**

Analisa-se os endereçamentos de políticas educativas inscritas no campo educacional a partir de 1990 e os efeitos que discursos oficiais exercem sobre o trabalho de docentes vinculados à educação profissional e tecnológica no âmbito do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR). O apelo hegemônico de políticas educativas contemporâneas é que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) dá melhores resultados quando conta com a participação direta do setor privado em sua administração, financiamento e direção. Diante disso, o que vem determinando o conteúdo das políticas para a modalidade? Consenso entre organismos internacionais, setores do governo, empresários ou participação efetiva da comunidade escolar na definição de tais? Este estudo foi desenvolvido no intuito de responder a tais questões.

**Palabras-clave:** Ensino de leitura. Prova Brasil. Alteração da cultura escolar.

EXPANSION OF LEGAL EDUCATION AS A COMBINATION OF ECONOMIC AND IDEOLOGICAL INTERESTS

### **ABSTRACT**

This study analyzes the addresses of educational policies included in the educational field since 1990 and the effects that official statements have on the work of teachers linked to vocational and technological education in the IFFAR. The hegemonic appeal of contemporary educational policies is that VTE gives better results when has the direct participation of the private sector in its management, funding and direction. Thus, what has determined the content of policies for the VTE? Consensus among international organizations, government sectors, business or effective participation of the school community in the production of those ones? This study was developed in order to answer such questions.

**Keywords:** Educational policies. VTE. Teachers work.

LES POLITIQUES DE FORMATION PROFESSIONNEL TECHNOLOGIQUE ET LEURS EFFETS SUR L'ENSEIGNEMENT

### **RESUMÉ**

Il analyse les programmes politiques éducatives incluses dans le domaine de l'éducation depuis 1990 et les effets que les déclarations officielles ont sur le travail des enseignants liés à l'enseignement professionnel et technologique dans le IFFAR. L'appel Hégémonique des politiques éducatives contemporaines est que l'EPT donne de meilleurs résultats quand est la participation directe du secteur privé dans son administration, le financement et la direction. Ainsi, les questions posées, sont de savoir, qu'est ce qui a déterminé le contenu des politiques pour le sport? Le consensus entre les organisations internationales, les secteurs gouvernementaux, les entreprises et la participation effective de la communauté scolaire à identifier ces politiques? Cette étude a pour objectif de répondre à ces deux questions.

**Mots-clés:** Politiques éducatives. EPT. Enseignement.

## INTRODUÇÃO

O recorte temporal desta pesquisa corresponde à década de 1990, especificamente, o período em que, pela influência das decisões de organismos internacionais, são introjetadas no cenário educacional políticas públicas cuja orientação estava baseada nos pressupostos do ideário neoliberal. Esse movimento redefiniu a política educacional brasileira, configurando um novo papel para o Estado em relação à educação, o que implicou em novas configurações da gestão escolar, do currículo e do trabalho docente.

Este estudo de cunho bibliográfico tem por objetivo desenvolver uma discussão sobre os endereçamentos de algumas políticas educativas inscritas no campo educacional a partir de 1990, refletindo sobre os efeitos de tais discursos oficiais sobre o trabalho docente. Especificamente, o estudo terá como foco a relação entre políticas e o trabalho de docentes vinculados à EPT, culminando a análise na proposta de educação profissional para jovens e adultos e seu estreitamento de laços com o setor produtivo e os efeitos que esta aproximação intencional pode gerar à organização do trabalho docente.

Harvey (2008, p. 12) muito bem define o neoliberalismo como o lugar de uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livres comércios. Ao encontro do que sustenta Harvey, Shamir destaca que o neoliberalismo

[...] não é tratado como uma doutrina econômica concreta nem como um conjunto definido de projetos políticos. Em particular, eu trato o neoliberalismo como um conjunto complexo, frequentemente incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas, organizadas ao redor de certa ideia do “mercado” como uma base para “a universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a penetração correspondente, em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática da mercantilização, acumulação de capital e obtenção de lucro” (SHAMIR *apud* BALL, 2010, p. 486).

Diante dos antagonismos situados em torno do neoliberalismo, o Brasil vivenciou o momento conturbado de reabertura política. A palavra democracia soava como reivindicação de liberdade e participação das camadas populares nas decisões do Estado. No entanto, o ideário neoliberal adentrou este cenário, forjando espaços para se instalar nos governos de modelo social democráticos. Com a fusão da reorganização democrática no país e da implementação de políticas neoliberais nas instituições públicas, o resultado de tal ação não poderia ser outro senão o de uma *confluência perversa*<sup>1</sup>, visto que se trata de dois projetos políticos antagônicos: de um

LETÍCIA RAMALHO BRITTES  
ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA E SEUS EFEITOS DE SENTI-  
DOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

1. Expressão usada por Dagnino (2004) para designar a fusão dos dois projetos políticos em questão.

lado, um projeto cujo enfoque é democrático, de natureza participativa; de outro, um projeto de enfoque produtivo, baseado na cultura organização-empresa, cujo motor de suas decisões é o capital. Nessa perspectiva,

A disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. A utilização dessas referências, que são comuns mas abrigam significados muito distintos, instala o que se pode chamar de crise discursiva: a linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocabulário, obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos. Nesse obscuramento se constroem subrepticiamente os canais por onde avançam as concepções neoliberais, que passam a ocupar terrenos insuspeitados. Nessa disputa, onde os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais, o terreno da prática política se constitui num terreno minado. [...] Aí a perversidade e o dilema que ela coloca, instaurando uma tensão que atravessa hoje a dinâmica do avanço democrático no Brasil (DAGNINO, 2004, p.198).

Como fruto desse contexto, com a luta pela democratização das escolas cuja conquista resultou na descentralização da gestão, percebe-se que esse movimento denotou uma polissemia do termo democracia. De um lado, a gestão passa a ser democrática o que inclui a participação da comunidade escolar nas decisões da escola, de outro, percebe-se um projeto de apelo participativo sendo organizado por políticas externas que buscam a atuação mínima do Estado nas questões educacionais, por intermédio de um processo de desresponsabilização estatal.

Assim, essa dualidade de interesses remete ao que Antunes (1995, p. 165) irá denominar *fetichização da democracia*, que corresponde ao culto à sociedade democrática como uma instância realizadora da utopia do preenchimento, capaz de desenvolver a “crença na desmercantilização da vida societal e no fim das ideologias”.

De fato, vive-se um tempo de embate dual entre essas concepções em que se percebe um “[...] obscuramento de distinções e divergências, por meio de um vocabulário comum e de procedimentos e mecanismos institucionais que guardam uma similaridade significativa.” (DAGNINO, 2004, p. 200). Na escola não é diferente. Esses deslizamentos semânticos naturalizam algumas práticas e são recorrentes na circularidade do discurso pedagógico dos professores que, em conformidade com as exigências impostas pelo Estado nas políticas educativas e curriculares, submetem-se ao projeto político neoliberal, que traz para o cotidiano escolar os valores do campo produtivo.

Na atual conjuntura o conhecimento ocupa lugar de destaque enquanto força produtiva, o que impõe o modelo de acumulação flexível<sup>2</sup> pautado na teoria das competências em que o modo de organização do

**LETÍCIA RAMALHO BRITTES**  
**ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO**

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA E SEUS EFEITOS DE SENTI-  
DOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

2. Conforme Antunes, “[...] o modelo de regulação social-democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem-estar social, em vários países centrais, vem também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e anti-social.” (1995, p. 175).

processo produtivo baseia-se na qualificação multifuncional. A crise estrutural desencadeada a partir da década de 1970 vem sendo marcada pela transição do regime de acumulação fordista para o da acumulação flexível<sup>3</sup>, pela crise do *Estado de Bem-estar Social*, defesa de um Estado Mínimo e desregulação da economia, tendo o mercado como regulador das relações sociais e a livre concorrência como engrenagem desse processo.

Nesse contexto, apresenta-se o predomínio dos regimes neoliberais e neoconservadores, o avanço tecnológico e as novas formas de organização do trabalho. No que diz respeito à organização da gestão educacional, percebe-se forte influência do enfoque gerencialista que, além de seguir o movimento internacional pela reforma do Estado, tem buscado a eficiência administrativa conforme as determinações dos organismos internacionais. No caso específico da gestão da educação, pode-se constatar que o desenvolvimento das políticas públicas na lógica gerencial, em acordo com Maués, tem atuado

[...] no processo de institucionalização das determinações dos organismos internacionais que veem na educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital. Esses organismos, como é o caso do Banco Mundial, têm exigido dos países periféricos programas de ajuste estrutural visando à implementação de políticas macroeconômicas, que venham a contribuir com a redução dos gastos públicos e a realocação de recursos necessários ao aumento de superávits na balança comercial, buscando com essas medidas aumentar a eficiência do sistema econômico (MAUÉS, 2003, p. 10).

Nesse sentido, percebe-se que as dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa são priorizadas, enfatizando-se o princípio da não intervenção estatal na economia, o que, de fato, corrobora com a implementação de políticas públicas que não se estendem aos aspectos sociais, gerando-se assim um descompromisso com os sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim é que, na ótica gerencialista, a participação popular fica restrita ao nível dos discursos oficiais, como figuração, apenas objetificada no apelo vocabular das normativas.

## **GERENCIALISMO E EDUCAÇÃO**

O gerencialismo quando atrelado à educação, gera um movimento de enfraquecimento dos processos de gestão mais participativos e democráticos e, conseqüentemente, um desgaste nas condições de trabalho dos professores, o que caracteriza um retrocesso no cenário educacional, configurando um *neoconservadorismo*, com a continuidade de práticas com fins econômicos acompanhadas por um vocabulário de apelo democrático. A esse respeito, Hypolito (2007, p. 99) esclarece que

3. No lugar da produção em massa do fordismo, aplica-se o *Just in time*, ou seja, produção somente após a venda do produto a fim de melhor aproveitar o tempo de produção, ao invés dos estoques de mercadoria que podem resultar em prejuízo na ausência do consumo (ANTUNES, 1995). Esta nova organização do trabalho, a *acumulação flexível* (HARVEY, 2008) ou *toyotismo* (ANTUNES, 2005).

[...] o triunfo do modelo gerencialista deve-se muito à reestruturação produtiva e à hegemonia política e econômica neoliberal. A trajetória da administração escolar no Brasil esteve sempre em estreita relação com as formas de gestão construídas pelo capitalismo no mundo produtivo.

De fato, alguns métodos gerencialistas insistem em adentrar espaços educacionais, especialmente na gestão do campo econômico-financeiro. Isto evidencia-se principalmente através das iniciativas de parceria público-privada, que são estabelecidas no contexto escolar com a justificativa de promover a “qualidade de ensino”. No entanto, o que preocupa é o sentido atribuído à expressão ‘qualidade da educação’. O que realmente pode ser considerado como qualidade?

As políticas para a educação, inseridas no contexto neoliberal, têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, ao mesmo tempo em que propõe modelos gerencialistas de avaliação do sistema. Nesses termos, o vocábulo “qualidade” é ressignificado, passando a atender objetivos mercadológicos.

No campo da educação, o conteúdo dos discursos hegemônicos na luta pela qualidade de ensino é importado do campo produtivo, reforçando a lógica e a mística da igualdade de mercado, do “deus mercado”. A ideologia da qualidade total, fortemente reificada na lógica de mercado, age tanto no campo administrativo-organizacional do processo de trabalho escolar e docente como na reprodução de um 'novo modelo disciplinador menos visível' dos próprios agentes envolvidos no processo de ensino. Isto é, as políticas neoliberais para a organização da educação têm sido orientadas, em boa parte, para uma conformação (mercadológica) crescente da subjetividade dos agentes educacionais e de sua cultura de trabalho (APPLE, 1989) (HYPOLITO, 2002, p. 278).

Diante desses embates, chega-se às propostas educacionais para o novo século, todas embasadas em pressupostos internacionais sob o enfoque democrático. Assim é que em 1993, na IV Reunião de Ministros da Educação da América Latina e do Caribe – PROMEDELAC, apresenta-se a seguinte constatação:

O êxito dos países da região, para se inserir na economia internacional, dependerá, em grande parte, da modernização de seus sistemas educacionais e das melhorias que estes possam introduzir nos processos educativos. É necessário assegurar uma educação básica de qualidade para todos os educandos. Os países da região não estarão em condição de enfrentar os desafios do século XXI se não alcançarem antes a base educacional, que lhes permita uma inserção competitiva no mundo (PROMEDLAC, 1993).

O apelo à inserção competitiva no mundo, aliado à minimização do papel do Estado, abrem caminhos para a implementação do enfoque neoliberal no cenário educacional, através da expectativa de que a reforma

**LETÍCIA RAMALHO BRITTES  
ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO**

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA E SEUS EFEITOS DE SENTI-  
DOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE



da escola presuma a reforma do Estado. Nesse sentido, todos os problemas de falta de desenvolvimento do país poderiam ser justificados pelas falhas nos projetos educacionais. Assim, como forma de possível superação econômica do país, duas medidas emergenciais foram traçadas: a) a eliminação do analfabetismo; b) aumento da eficácia do ensino e do seu rendimento.

No caso da educação profissional, indica o estreitamento de laços com o setor produtivo, fomentando os vínculos entre setor público e privado como estratégia de base para a meta da qualidade e eficiência no treinamento profissional. Afirma-se que a educação profissional dá melhores resultados quando conta com a participação direta do setor privado em sua administração, financiamento e direção.

Assim, a prioridade da educação profissional restringia-se em formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo à demanda da economia. Diante disso, o que determinava o conteúdo das políticas para a educação profissional? Consenso entre organismos internacionais, setores do governo, empresários ou participação efetiva da comunidade na definição das políticas?

Um marco para a educação do novo milênio foi a *Conferência Mundial de Educação para Todos* que se realizou em 1990 em Jomtien, na Tailândia. Esse movimento foi financiado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial. Entre os protagonistas da conferência destacam-se os governos das nações, agências internacionais, ONGs e associações profissionais. Assim, os 155 governos envolvidos assumiram o compromisso de assegurar uma educação básica de qualidade, incluindo-se aí a educação de jovens e adultos.

Percebe-se com isso que, ao lado do Estado, outras organizações são elencadas para a realização das propostas educacionais, pois o que passa a estar em jogo é a paz mundial que, segundo Evangelista, tratava-se da “paz necessária a ser assegurada pelo investimento que todos os países devem despende na educação” (EVANGELISTA *et al.*, 2007, p. 52).

O primeiro aspecto conflituoso do documento expressava-se na expressão “para todos”, pois com esse apelo era evocado a tradição dualista que marcou a história da educação brasileira, diante da constatação de que deveria haver uma educação direcionada às especificidades dos diferentes estratos sociais. Assim, perpetuava-se a organização de um tipo de ensino para as camadas com maior poder aquisitivo e outra educação que atendesse às necessidades mais peculiares das camadas empobrecidas.

Frente às determinações das nações envolvidas na conferência de Jomtien, o Brasil manifestou-se favorável à aplicabilidade dessas normativas nas políticas educacionais do país. Prova disso foram os inúmeros decretos, resoluções e medidas provisórias que foram normatizados neste período em consonância com os acordos de Jomtien aliados aos grandes interesses internacionais.

Outro documento que merece destaque foi o desenvolvido pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), também em 1990, intitulado *Transformação Produtiva com Equidade* que apresentava para o campo educacional a necessidade de mudanças demandadas

**LETÍCIA RAMALHO BRITTES  
ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO**

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA E SEUS EFEITOS DE SENTI-  
DOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

pela reestruturação produtiva. A esse respeito Evangelista destaca que, neste documento,

[...] recomendava-se que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica (EVANGELISTA *et al.*, 2007, p. 53).

De fato, a preocupação deste documento centrava-se nos resultados obtidos na aprendizagem. Esses resultados deveriam ser revertidos em bom desempenho no campo produtivo. Já o desempenho relativo à formação da cidadania deveria convergir e incidir sobre este processo de adaptação flexível ao mundo do trabalho.

Ao encontro de tais proposições tem-se ainda as determinações da UNESCO através da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tratava-se do *Relatório Delors* redigido no período de 1993 a 1996. Esse documento é de fundamental importância para se compreender o funcionamento das políticas educacionais atuais, principalmente as destinadas à educação básica, técnica e tecnológica.

Assim, o documento destaca as principais metas que deverão ser alcançadas na formação dos estudantes inseridos no quadro educacional do “novo século”.

- Tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade;
- Mundializar a cultura, preservando as culturas locais e as potencialidades individuais;
- Adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico, mantendo o respeito a sua autonomia;
- Conciliar a competição à cooperação e à solidariedade;
- Respeitar as tradições e convicções pessoais e garantir abertura ao universal.

Diante do exposto, pode-se considerar que o Relatório Delors apresenta uma proposta de educação flexível com uma possível ampliação de cursos em distintas modalidades, o que irá implicar em novas formas de certificação. No entanto, para o ensino médio considerado regular, ou seja, para a modalidade destinada a adolescentes em idade “certa” nas etapas de escolarização, lança-se uma proposta claramente baseada na revelação e aprimoramento de talentos, com a antiga promessa de garantia ao ensino superior e do emprego idealizado ao longo da trajetória estudantil do sujeito. Nessa concepção tem-se o perfil do estudante como futuro empreendedor, cujo sucesso de suas ações baseia-se na lógica meritocrática, baseada na noção de *darwinismo social*.

**LETÍCIA RAMALHO BRITTES**  
**ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO**

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA E SEUS EFEITOS DE SENTI-  
DOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Já para os jovens e adultos trabalhadores, conforme as recomendações do Banco Mundial, tem-se a proposta de eliminação do analfabetismo e aumento da eficácia do ensino. Para a educação profissional, sugere-se o estreitamento de laços do ensino com o setor produtivo, facilitando o desenvolvimento de ações de ordem público-privada como ferramenta para se atingir a qualidade e a eficiência no treinamento profissional. Finalmente, defende-se que a educação profissional oferece melhores resultados quando permite a participação direta do setor privado em sua administração, financiamento e direção.

No ensejo de tais determinações, tem-se a produção da Lei n. 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, diante dos imperativos das políticas internacionais e da reabertura democrática do país, sofreu influência de interesses diversos, mesclando em suas normativas ambiguidades, dissonâncias e incompatibilidades no campo discursivo.

Assim, esta normativa que ocupou – e ocupa – papel de destaque no cenário educacional do país, constituindo-se como resultado de inúmeras lutas dos trabalhadores docentes, representou mais do que um processo de consulta ou construção coletiva, destacando-se principalmente como forma de consenso entre os planos para a educação e os interesses dos organismos internacionais. De fato, o embate discursivo estava em torno de garantir a reforma educacional tendo como base esse consenso.

Diante do conjunto de políticas apresentadas até então, percebe-se que a educação profissional brasileira esteve, historicamente, atrelada aos interesses internacionais e ao movimento de reforma do Estado. No entanto, este estudo pretende ir além da análise dos determinismos econômicos, embora a influência econômica seja uma das principais diferenças constitutivas no processo de análise da educação profissional, devido ao estreitamento existente entre a modalidade e o mundo do trabalho.

Nesse sentido, cabe considerar que a reforma do Estado, mais do que uma *confluência perversa* entre projetos políticos antagônicos (neoliberalismo e democracia), configura-se contemporaneamente em um processo de transição de significação. Nessa conjuntura, já não se pode entender o Estado como um Aparelho Ideológico, conforme proposto por Althusser (1985), dada a pluralidade e complexificação dos jogos de linguagem que se proliferam na organização social em termos de uma sociedade de controle<sup>4</sup>.

As formas de poder não estão dispostas de uma forma tão facilmente identificável no campo da discursividade, também não precisam ser desveladas por não estarem em uma condição estritamente ideológica no âmbito de uma falsa consciência. Elas produzem-se por meio da negociação de sentidos como diferenças constitutivas no campo da significação. Dessa forma, o poder não pode ser distribuído numa lógica ambivalente dada na estrutura de classes.

---

4. Costa declara que “[...] a sociedade de controle seria marcada pela interpenetração dos espaços, por sua suposta ausência de limites definidos (a rede) e pela instauração de um tempo contínuo no qual os indivíduos nunca conseguiriam terminar coisa nenhuma, pois estariam sempre enredados numa espécie de formação permanente, de dívida impagável, prisioneiros em campo aberto, [...] havendo aí, uma espécie de modulação constante e universal que atravessaria e regularia as malhas do tecido social” (COSTA, 2004, p. 161).

Em acordo com essa noção de poder, pode-se considerar que o Estado, a partir do movimento de reforma, organiza a sua atuação em acordo com o conceito de governança que se trata de um suposto conjunto de práticas democráticas e de gestão. Secchi (2009, p. 359) sustenta que:

[...] a etiqueta “governance” denota pluralismo, no sentido que diferentes atores têm, ou deveriam ter, o direito de influenciar a construção das políticas públicas. Essa definição traduz-se numa mudança de papel do Estado (menos hierárquico e menos monopolista) na solução dos problemas públicos.

Essa concepção de agência do Estado vem conquistando espaços na produção e definição de políticas públicas, servindo de inspiração aos modelos e práticas educacionais. Na educação profissional, evidenciou-se inicialmente na proposta da gestão do Sistema S e, atualmente, vem influenciando a organização da educação profissional em espaços públicos, apresentando-se como uma combinação de boas práticas de gestão pública.

Na governança o Estado não perde sua relevância, porém desloca sua função fundamental da implementação para o desempenho das funções de coordenação e controle, tornando-se conforme Secchi (2009, p. 360), “[...] uma coleção de redes interorganizacionais composta por atores governamentais e sociais sem nenhum ator soberano capaz de guiar e regular”. Trata-se de uma nova concepção para o gerenciamento organizacional através de um Estado que governa a distância, inspecionando os sujeitos de formas cada vez menos visíveis e identificáveis.

Ball (2010, p. 51) o denomina por Estado de Avaliação, o qual “apresenta um modo geral muito menos intervencionista, de regulação autorregulativa”, ocorrendo aí o abandono do Estado do seu caráter provedor. Segundo Scott (1995, p. 80) “[...] o deslocamento da ênfase do Estado provedor para o Estado regulador estabelece as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar, e o Estado auditor a avaliar seus resultados.” Finalmente, considera-se que novas formas de abordagem sobre a agência do Estado resultam da proliferação dos jogos de linguagem e da multiplicação de significações em disputa no campo da discursividade.

A próxima seção do estudo, ao encontro do que foi apresentado até então – sobre os movimentos de reforma do Estado e sobre as determinações de alguns documentos para a educação profissional de jovens e adultos no decorrer do processo de reforma. Principalmente irá discutir o enfoque discursivo da profissionalização, relativo à modalidade, fortemente veiculado nos programas do governo federal nas duas últimas décadas.

### **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB O ENFOQUE DISCURSIVO DA PROFISSIONALIZAÇÃO NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um sistema de ensino utilizado na rede pública do Brasil para o enquadramento de jovens e adultos na educação. Em síntese, tem o propósito de desenvolver o Ensino

LETÍCIA RAMALHO BRITTES  
ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA E SEUS EFEITOS DE SENTI-  
DOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Fundamental e Médio com qualidade para aqueles que não estão mais em idade escolar considerada regular. No início dos anos 1990, a EJA passou a ser também classe alfabetizadora.

O idealizador da EJA foi Paulo Freire, nas suas teses em defesa da educação de classes populares, em especial na proposta de inclusão social sugerida pela Educação Progressista. Concretamente, o referido programa de educação foi regulamentado pelo artigo 37, da Lei nº 9.394/1996. Além disso, é necessário salientar a existência em nosso país de legislação própria para a EJA, como o Parecer 11/2000 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA.

Historicamente, a EJA surge no cenário nacional da união como compromisso estabelecido entre a alfabetização e a educação popular, destinando-se a grandes contingentes populacionais. Ao contrário dos programas como Ensino Supletivo com caráter compensatório e aligeirado, a EJA abrange muito mais do que uma mera atualização vocabular: o que antes se denominava como sistema de “ensino” (que se restringe à mera instrução), alargou-se para o termo “educação”, muito mais amplo, compreendendo os mais variados e complexos processos de formação.

De fato, a EJA é um programa de educação de caráter inclusivo. No texto de Dayrell (2005) tem-se a definição de Paulo Freire, que afirma que o próprio nome da modalidade de ensino, ao referir a “jovens” e “adultos”, está explicitando a importância de abranger “sujeitos”, e não simplesmente “alunos”. Dessa forma, nas palavras do próprio Freire, “[...] essa modalidade lida com dois tipos de sujeitos – jovens e adultos – que, pelo lugar que ocupam nos tempos da vida, possuem realidades específicas e assim apresentam demandas e necessidades também específicas”.

Em decorrência disso, a diferença na proposta pedagógica torna-se necessária pois os cursos da EJA têm por objetivo atender uma demanda específica constituída de alunos que não puderam completar seu processo de escolarização na idade própria. Portanto, sua educação deve ser centralizada na própria história de vida do jovem e do adulto, a partir de suas reais necessidades e possibilidades.

Nesse caso, a escola representa o lugar socialmente organizado com o intuito de trabalhar no processo de desenvolvimento e aprendizagem da cultura humana em sentido amplo. No entanto, é sabido que esse desenvolvimento não se dá apenas no âmbito da escolarização, mas também em outras práticas e atividades culturais.

O público da EJA não possui uma necessidade unicamente voltada aos conhecimentos escolares básicos (ler e escrever, por exemplo). O que se percebe por parte dos estudantes é uma expectativa de aprender para a vida. Isso ocorre por que, conforme Paulo Freire, a “leitura de mundo” antecede a “leitura da palavra”. Não se pode pensar em educação de jovens e adultos sem considerar o “saber de experiência feito” dos sujeitos.

Diante desta breve caracterização da modalidade, tratar-se-á da EJA como objeto de pesquisa no cenário educacional. A esse respeito Soares (2011) alerta sobre a carência de estudos sobre a temática, conforme uma pesquisa realizada no período de 1998-2008, cujo *corpus* de análise compreendia os estudos publicados no Grupo de Trabalho *Educação de*

**LETÍCIA RAMALHO BRITTES  
ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO**

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA E SEUS EFEITOS DE SENTI-  
DOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

*Pessoas Jovens e Adultas* da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Na ocasião, relatou-se que embora a carência de estudos no campo seja notável, já existiam estudos sobre o tema no Brasil desde meados do século XX.

De fato, diante da análise dos diversos estudos apresentados chegava-se a uma conclusão sobremaneira semelhante: o fato de a educação de jovens e adultos estar, historicamente, atrelada a uma espécie de conformação da classe trabalhadora ao paradigma societário adequado aos interesses do mercado, cujo interesse central era inserir o Brasil de forma competitiva no cenário do mundo globalizado. Nesse contexto, a educação para este público apresenta-se como condição para a promoção do desenvolvimento econômico com equidade social (Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI, 1996).

Acreditava-se que tal condição poderia ser assegurada a partir da formação de mão de obra qualificada que pudesse dar conta do processo de reestruturação produtiva, o que iria requerer uma qualificação pautada na multifuncionalidade e flexibilidade dos trabalhadores. Assim, as políticas educacionais destinadas ao público jovem e adulto apresentavam como objetivo central a qualificação com vistas à formação do trabalhador eficiente. Daí surge a necessidade de profissionalização deste trabalhador. Assim, passam a ser exigidas do trabalhador competências sociais e cognitivas que conformam um perfil profissional adequado à nova configuração social.

Diante disso, a educação da modalidade antes atrelada à superação do analfabetismo ganha um novo enfoque a partir do processo hegemônico que a necessidade de profissionalização atingiu neste cenário. Assim, a EJA inicialmente destinada à erradicação do analfabetismo, foi projetada através das políticas educacionais como “dever”, pois o analfabetismo era considerado, segundo Soares (2011), “como doença que precisava ser erradicada da sociedade”

Após, foi idealizada como direito dos cidadãos na tentativa de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o desenvolvimento do país. No entanto, quando situada no período ditatorial, diante da forte repressão aos movimentos de educação e cultura populares, a educação destinada a este público ficou restrita ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, 1967) e ao ensino supletivo em 1971. Ambas as iniciativas, vinculadas à ideologia da segurança nacional e ao regime militar, propuseram um sistema de ensino meramente instrumental, com aparência de neutralidade, deixando de lado a preocupação com a formação política, social e cultural dos sujeitos.

Somente no período de redemocratização do país foi que a EJA assume o *status* de política de Estado, a partir das inúmeras lutas travadas pela comunidade civil em prol da garantia deste direito. A Constituição Federal de 1988 garante, em seu artigo 208, “[...] o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria”, que passa ter oferta no turno da noite para atender às necessidades específicas do público trabalhador.

Todavia, com a intensificação das mudanças no campo produtivo aliadas ao crescimento das inovações científicas e tecnológicas, sabe-se que a educação de nível fundamental é incipiente para dar conta do processo de

**LETÍCIA RAMALHO BRITTES  
ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO**

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA E SEUS EFEITOS DE SENTI-  
DOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

profissionalização dos estudantes jovens e adultos. Para tanto, diante das exigências apresentadas pelo campo produtivo, o Estado teria que pensar em uma oferta de ensino superior à educação fundamental que fosse responsável pela instrumentalização do trabalhador, como também pela sua formação propedêutica que lhe oferecesse subsídios para o processo de profissionalização, resultando em certificação.

Trata-se de uma educação para um novo perfil profissional cujos pressupostos de formação estão relacionados ao jogo discursivo das políticas neoliberais as quais “preocupam-se em desqualificar as preocupações com o trabalho” (DEJOURS, 2001, p. 41). Dito de outra forma, preocupa-se em perpetuar a lógica educacional pautada na qualificação para o trabalho alienado, sem unidade de coerência com o trabalho em seu sentido original de efetivação da condição humana. Assim, conforme Linhart (2000, p. 33),

[...] de uma maneira um pouco paradoxal, poder-se-ia dizer que o trabalhador sofre de uma falta de escapatória das coerções as quais está submetido na organização do trabalho [...] o trabalho [na contemporaneidade] não se caracteriza somente por uma autonomia enquadrada e controlada, como anunciam alguns, mas sim por uma ação contraditória das formas de autonomia e das formas de controle.

Finalmente, as políticas educacionais orientadas pelo neoliberalismo interpelam os sujeitos a partir do que se pode compreender por *técnicas do eu*, que segundo Rose (1998, p. 42-43), constituem-se nas formas pelas quais somos capacitados, através das linguagens, dos critérios e técnicas que nos são oferecidos, para agir sobre nossos corpos, almas, pensamentos e conduta a fim de obter felicidade, sabedoria, riqueza, realização. Esse movimento acontece através da auto-inspeção, da autoproblematização, do automonitoramento e da confissão, avaliamos a nós mesmos de acordo com critérios que nos são fornecidos por outros.

A agência do governo<sup>5</sup> opera através de uma “ação a distância sobre as escolhas dos sujeitos, forjando uma simetria entre as tentativas dos indivíduos para fazer com que a vida valha a pena para eles e os valores políticos de consumo, rentabilidade, eficiência e ordem social. O governo opera infiltrando, sutil e minuciosamente, as ambições do processo de regulação no interior mesmo de nossa existência e experiência como sujeitos (ROSE, 1998, p.43). Nesses termos, mais do que uma inspiração, o discurso neoliberal, através dos movimentos das práticas articulatórias, passa a disputar significações na produção das políticas públicas educacionais. Isto se dá através da luta constante por hegemonização no campo discursivo. Como bem esclarece Fairclough (2001, p. 7),

[...] o neoliberalismo passou a dominar a cena política e tem resultado na desorientação e no desgaste das forças econô-

**LETÍCIA RAMALHO BRITTES**  
**ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO**

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SEUS EFEITOS DE SENTIDOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

5. Foucault (1991) definiu o conceito de governo relacionando-o como formas de os indivíduos conhecerem e conduzirem a si mesmos e aos outros, envolvendo alguma forma de controle e direcionamento. O estudo das estratégias de governo nas sociedades liberais avançadas, constituem o que se convencionou chamar de “escola da governamentalidade”.

micas, políticas e sociais comprometidas com alternativas radicais. Tem contribuído, assim, para o fechamento do debate público e para o enfraquecimento da democracia.

Lógica que insiste em enfraquecer sobretudo a própria proposta de educação para jovens e adultos que, mesmo estando como direito conquistado na lei, tem sido negligenciado em alguns períodos da nossa história, e mesmo agora observa-se vários desafios que precisam ser superados para que essa modalidade de ensino se constitua como um direito efetivado (SOARES, 2011, p. 92).

Posto que até então, conforme Soares (2011, p. 94), tais políticas se constituíram como políticas de governo não tendo nenhuma legislação que as tratou como política de Estado, e por isso elas não têm permanecido como direito garantido no país, já que a cada mudança de governo foram modificadas as políticas implementadas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, a pesquisa ora apresentada possibilita-nos concluir que o contexto de influência de muitas das políticas educativas brasileiras tem sido atreladas às reformas do próprio Estado brasileiro, e não somente a isto, mas uma tendência internacional que vem colonizando a educação mundial como um todo, reduzindo-a à reprodução de valores da cultura de mercado, nesse sentido, não cabe aqui elencarmos o economicismo em última instância, mas aos mecanismos de própria governança e subjetivação dos sujeitos.

Tal governança tem conduzido o trabalho docente à intensificação e precarização, acentuando-se aqui o apelo à lógica neoliberal, que muito além de um pensamento econômico pode ser entendido como um modelo de vida e perpetuação de uma sociedade neoconservadora. Assim, conforme Bernstein (1990, p. 218), aqui opera um “discurso cada vez mais especializado e separado”<sup>6</sup>, ocasionando uma ruptura entre aquele que conhece e aquilo que é conhecido.

Dessa maneira, a educação implica em um processo de desumanização, como se o conhecimento e os conhecedores atuassem em mercados independentes. No entanto, tais declarações operam na lógica do controle simbólico, ou seja, são reguladas por um conjunto de agências e agentes que se especializam nos códigos discursivos das instituições que dominam. Tais agentes regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos discursivos (BERNSTEIN, 1990, p. 190).

No que tange à estrutura curricular, pode-se observar que as reformas educacionais instauradas no país a partir da década de 1990 apresentam, segundo Berenblum (2003, p. 163),

**LETÍCIA RAMALHO BRITTES  
ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO**

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA E SEUS EFEITOS DE SENTI-  
DOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

---

6. Bernstein (1990, p. 218) considera uma disciplina um discurso separado, especializado, com seu próprio campo intelectual de textos, práticas, regras de admissão, modos de exame e princípios de distribuição de sucesso e privilégios. O autor acrescenta ainda que elas são orientadas para o seu próprio desenvolvimento e não para aplicações fora delas mesmo.



[...] a defesa de uma concepção otimista acerca da educação, centrada na exaltação de suas virtudes, tanto como garantia de superação da miséria e do atraso em nível nacional, contribuindo para situar os países numa posição mundialmente mais competitiva, quanto como certificado de ascensão social dos indivíduos. Ao mesmo tempo se registra uma forte ênfase na construção de uma escola que vise à formação para uma nova cidadania, entendida como a capacidade de se “adaptar de forma flexível e produtiva” aos requerimentos que exige a nova sociedade do conhecimento. A escola deve fornecer os conhecimentos, as destrezas, enfim, as “competências” necessárias para que essa adaptação possa ser realizada.

Nessa proposta curricular percebe-se o apagamento da ação dos professores e demais sujeitos da comunidade escolar nas decisões e escolhas a serem tomadas. Os conteúdos selecionados para preencher as grades curriculares das escolas são previamente desenvolvidos fora do contexto escolar, geralmente com a intervenção de organismos internacionais.

Diante de tal conjuntura, expressa-se a necessidade de maior autonomia por parte dos docentes e menor controle sobre a participação da comunidade escolar na tomada de decisões dos sujeitos inseridos no processo educativo. Nesse sentido, uma educação libertadora seria aquela que abre espaços para a democratização dos processos de ensinar e aprender, esta seria uma valiosa alternativa para rompermos com a lógica vigente.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. A educação básica e o ensino superior: uma questão mal resolvida no Tocantins. In: SILVA, N. L.; ALMEIDA, V. (Orgs.). **Reflexões sobre o ensino e formação de professores**: ensino e formação de professores. Palmas, TO: Nagô Editora, 2011. 172p.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995.
- APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BALL, S. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, ago/set. 2010.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- DAGNINO, E. Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. In: GRIMSON, A. **La cultura en las crisis latinoamericanas**. Ciudad

LETÍCIA RAMALHO BRITTES  
ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA E SEUS EFEITOS DE SENTI-  
DOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2004.

DAYRELL, J. T. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais. In: SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

HARVEY, D. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HYPOLITO, A. M.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente: formação e identidade**. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais e políticas de gestão no Brasil. In: GHIGGI, G.; VAN-DUNEM, J. O. S. (Org.). **Diálogos educativos entre Brasil e Angola**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária – UFPel, 2007.

LINHART, D. O indivíduo no centro da modernização das empresas: um reconhecimento esperado, mas perigoso. **Trabalho e Educação**, n. 7, jul./dez., 2000.

MAUÉS, O. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo de eu**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-369, mar./abr. 2009.

SHIROMA, E.O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOARES, L. (Org.). **Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LETÍCIA RAMALHO BRITTES  
ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA E SEUS EFEITOS DE SENTI-  
DOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

LUIZ CAETANO DE SALLES

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor Associado da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: *lcsalles@ufu.br*.

## EXPANSÃO DO ENSINO JURÍDICO COMO ASSOCIAÇÃO DE INTERESSES ECONÔMICOS E IDEOLÓGICOS<sup>1</sup>

### RESUMO

Com apoio na teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado, elaborada por Louis Pierre Althusser, procede-se neste trabalho a uma análise crítica da expansão da quantidade de cursos de ensino jurídico no Brasil nas duas últimas décadas desvelando-se a junção de interesses econômicos e ideológicos envolvidos na disseminação desta atividade escolar como instrumento auxiliar da reprodução das relações de produção do modo de produção capitalista.

**Palabras-clave:** Ensino. Ensino superior. Ensino jurídico. Aparelho ideológico de Estado escolar.

EXPANSION OF LEGAL EDUCATION AS A COMBINATION OF ECONOMIC AND IDEOLOGICAL INTERESTS

### ABSTRACT

With the support of the Ideological State Apparatuses theory elaborated by Louis Pierre Althusser, this paper presents a critical analysis of the growth of legal education courses in Brazil over the past two decades, unveiling a combination of economic and ideological interests involved in the dissemination of this educational activity as an auxiliary instrument for the reproduction of relations of production of the capitalist mode of production.

**Keywords:** Education. Undergraduate education. Legal education. Ideological State Apparatuses.

L'EXPANSION DE L'ENSEIGNEMENT JURIDIQUE COMME ASSOCIATION D'INTÉRÊTS ÉCONOMIQUES ET IDÉOLOGIQUES

### RESUMÉ

À l'appui à la théorie des Appareils idéologiques de l'État, développée par Louis Pierre Althusser, nous procédons dans ce travail à une analyse critique de l'expansion du nombre de cours de formation juridique au Brésil au cours des deux dernières décennies, en dévoilant la combinaison entre les intérêts économiques et idéologiques impliqués dans la diffusion de cette activité scolaire, en tant qu'instrument auxiliaire pour la reproduction des rapports de production du mode capitaliste.

**Mots-clés:** Enseignement. Enseignement supérieur. Enseignement juridique. Appareil idéologique scolaire de l'État.

1. Este trabalho é um desdobramento da tese de doutorado do autor desenvolvida âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia.

A expansão da oferta de cursos de ensino jurídico no Brasil tem se mostrado como um interessante objeto de pesquisa científica, oferecendo diversos ângulos de abordagem, sendo que neste trabalho interessa-nos desvelar os interesses envolvidos nesta aparente *democratização* do acesso ao ensino superior.

Para atingir esse objetivo é necessário conhecer algumas características do ensino jurídico e analisá-las criticamente, com apoio em uma teoria que seja adequada para esta finalidade, e a Teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado – elaborada por Louis Pierre Althusser – fornece os elementos necessários para o propósito.

Abordando, primeiramente, a expansão em si da oferta de cursos de ensino jurídico, cabe afirmar que um dos efeitos decorrentes da crise econômica que se abateu sobre o Brasil nos anos de 1980 foi a estagnação da prestação de serviços públicos pelo Estado, o que estimulou a iniciativa privada a expandir as suas atividades, principalmente na educação, onde chegou a deter nos anos de 2008/2009 quase 90 % da quantidade de instituições de ensino superior existentes em todo o território nacional.

Essa situação começou a mudar a partir do ano de 2010, quando houve um pequeno aumento da quantidade de estabelecimentos federais de educação superior em decorrência da implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que havia sido lançado pelo Governo Federal no ano de 2007.

A Tabela 1, elaborada com dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – órgão vinculado ao Ministério da Educação – ajuda a visualizar, numericamente, o quadro nacional do ensino superior brasileiro no período de 1990 a 2012, destacando-se durante o predomínio da iniciativa privada.

Naquele toar de restrições aos investimentos pelo poder público decorrente da crise econômico-financeira dos anos da década de 1980, as políticas públicas assumiram um caráter meramente assistencialista, destituídas de qualquer intenção de transformar a realidade social brasileira.

As políticas públicas passaram, no país e no exterior, por um processo de mercantilização ancorado na privatização/mercantilização do espaço público e sob o impacto de teorias gerenciais próprias das empresas capitalistas, imersas na suposta autonomia, ou na real heteronomia do mercado, isto é, do capital. Estas teorias estão orientando o Estado, pois a ele só restou abocanhar o fundo público e acentuar a ideologia de mercado, hoje coordenado por organismos multilaterais, que agem em toda extensão do planeta. (SILVA JR.; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p. 11)

A oferta de ensino jurídico não se afastou desse comportamento e para viabilizar a sua expansão foi esta atividade escolar assumida quase que integralmente pela iniciativa privada, na linha do modelo anglo-saxônico, o qual em sua versão norte-americana enseja um maior estreitamento dos laços da universidade com as demandas de mercado.

**LUIZ CAETANO DE SALLES**

EXPANSÃO DO ENSINO JURÍDICO COMO  
ASSOCIAÇÃO DE INTERESSES ECONÔMICOS  
E IDEOLÓGICOS

A partir da década de 1990 em um processo que está em curso nos dias atuais, emerge nova mudança, caracterizada pela diversificação das formas de organização das instituições de ensino superior alterando-se o modelo de universidade na direção do modelo anglo-saxônico na versão norte-americana. Em consequência dessa mudança freou-se o processo de expansão das universidades públicas, especialmente as federais, estimulando-se a expansão de instituições privadas com e sem fins lucrativos e, em menor medida, das instituições estaduais. Essa foi a política adotada nos oito anos do governo FHC, o que se evidenciou na proposta formulada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação apresentada em 1997 (SAVIANI, 2010, p. 13).

**Tabela 1** – Expansão da quantidade de estabelecimentos de instituições de educação superior por categoria administrativa no Brasil (1990 a 2012)

Ano	Total Geral	Categoria pública									Categoria privada	
		Total		Federal		Estadual		Municipal		Total	%	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%			
1990	918	222	24,2	55	6	83	9	84	9,2	696	75,8	
1991	893	222	24,9	56	6,3	82	9,2	84	9,4	671	75,1	
1992	893	227	25,4	57	6,4	82	9,2	88	9,9	666	74,6	
1993	873	221	25,3	57	6,5	77	8,8	87	10	652	74,7	
1994	851	218	25,6	57	6,7	73	8,6	88	10,3	633	74,4	
1995	894	210	23,5	57	6,4	76	8,5	77	8,6	684	76,5	
1996	922	211	22,9	57	6,2	74	8	80	8,7	711	77,1	
1997	900	211	23,4	56	6,2	74	8,2	81	9	689	76,6	
1998	973	209	21,5	57	5,9	74	7,6	78	8	764	78,5	
2001	1.391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1.208	86,8	
2002	1.637	195	11,9	73	4,5	65	4	57	3,5	1.442	88,1	
2003	1.859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1.652	88,9	
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9	
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3	
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1	
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1	
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5	
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4	
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3	2.100	88,3	
2011	2.365	284	12	103	4,4	110	4,7	71	3	2.081	88	
2012	2.416	304	12,6	103	4,3	116	4,8	85	3,5	2.112	87,4	

Fonte: INEP.

A expansão da prestação de serviço de ensino jurídico ministrado nas instituições brasileiras de ensino superior – tanto as públicas quanto as privadas – enquadra-se, perfeitamente, na análise acima transcrita.

A Tabela 2 retrata com números as quantidades de cursos, de alunos ingressantes, do total de matrícula (alunos ingressantes e alunos veteranos) e de alunos concluintes de cursos jurídicos no período de 1991 a 2012, propiciando uma visão global tanto da expansão da quantidade desses cursos no país quanto da população estudantil nela envolvida, sendo que essas variáveis têm tido um comportamento sempre crescente ao longo do tempo, o que dá uma aparência de democratização do acesso ao ensino superior

Através de uma simples análise dos dados, constata-se que foram lançados no mercado de trabalho nos últimos tempos, mais de 90 mil bacharéis em Direito por ano, sendo que no ano de 2012 esse número chegou próximo de 100 mil, o que permite supor uma supersaturação do mercado de trabalho para esses profissionais.

**LUIZ CAETANO DE SALLES**

EXPANSÃO DO ENSINO JURÍDICO COMO ASSOCIAÇÃO DE INTERESSES ECONÔMICOS E IDEOLÓGICOS

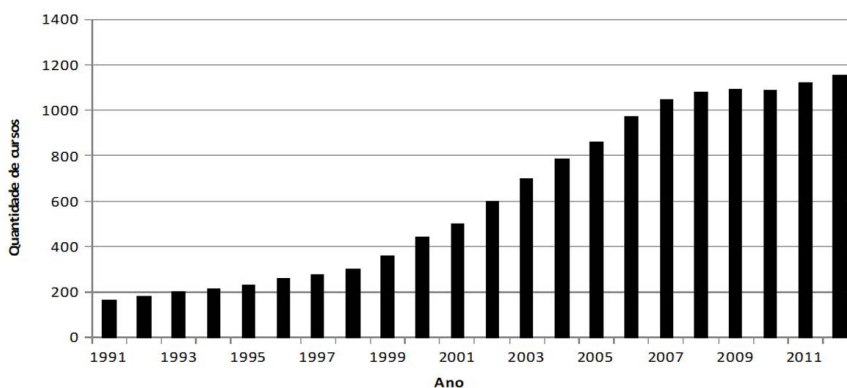
**Tabela 2** – Quantidades de cursos (presenciais e à distância), de alunos ingressantes, matriculados e concluintes de cursos jurídicos no Brasil (1991 a 2012)

Ano	Cursos	Ingressantes	Matrículas	Concluintes
1991	165	36.251	159.390	25.939
1992	184	39.633	163.177	25.686
1993	201	45.357	177.341	26.535
1994	220	56.684	190.712	27.198
1995	235	58.644	215.177	29.122
1996	262	61.947	239.201	31.976
1997	280	82.859	265.005	35.433
1998	303	96.675	292.728	40.693
1999	362	114.317	328.782	41.857
2000	442	133.686	370.335	44.202
2001	505	148.778	414.519	48.270
2002	599	169.650	463.135	53.908
2003	704	188.592	508.424	64.413
2004	790	200.473	533.317	67.238
2005	861	196.030	565.705	73.323
2006	971	207.388	589.351	79.181
2007	1.051	212.609	613.950	82.830
2008	1.080	214.943	638.741	85.072
2009	1.097	188.586	651.730	87.523
2010	1.092	197.188	694.545	91.035
2011	1.121	198.641	723.044	95.008
2012	1.158	227.770	737.271	97.926

Fonte: INEP.

Em um gráfico visualiza-se com mais nitidez a curva da expansão da quantidade de cursos jurídicos no Brasil no período 1991 a 2012, como a Figura 1 abaixo.

**Figura 1** – Expansão da quantidade de cursos jurídicos no Brasil (1991 a 2012)



Fonte: INEP.

O comportamento da curva formada no gráfico acima mostra a ocorrência de um aumento acelerado da oferta de cursos jurídicos após o ano de 1997, e uma tendência ao esgotamento de sua expansão a partir do ano de 2007, uma vez que, aparentemente, o mercado de prestação de serviço educacional de ensino jurídico exauriu a sua capacidade de absorção de novos cursos para esta modalidade de ensino.

**LUIZ CAETANO DE SALLES**

EXPANSÃO DO ENSINO JURÍDICO COMO ASSOCIAÇÃO DE INTERESSES ECONÔMICOS E IDEOLÓGICOS

O significativo impulso após o ano de 1997 pode ser explicado pela alteração normativa estatal que estabeleceu menor grau de exigências pelo MEC para a criação de centros universitários e faculdades isoladas, estimulando assim, a proliferação dessas modalidades de organização de instituição educacional, as quais têm se caracterizado pelo não engajamento na pesquisa, limitando-se à restrita atividade de ensino, como é de conhecimento público e notório.

Em verdade, os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a “democratização” da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as universidades de pesquisa que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acenando o seu caráter elitista (SAVIANI, 2010, p. 11).

Conforme dados levantados pelo censo da educação superior realizado pelo INEP, 88 % das matrículas em cursos jurídicos no Brasil no ano de 2012 ocorreram em instituições privadas de ensino superior, como estampado na Tabela 3, sendo de se destacar que essa proporção é quase idêntica à quantidade total das instituições privadas de ensino superior existentes no país naquele mesmo ano, ou seja, 87,4%, como consta da já destacada Tabela 1.

**Tabela 3** – Matrículas em cursos jurídicos Brasil no ano 2012.

Instituição	Matrículas	%
Pública	89.855	12
Privada	647.416	88
Total	737.271	100

Fonte: INEP.

O predomínio da iniciativa privada na oferta de cursos jurídicos demonstra quão atrativa lhe é essa atividade escolar.

Não seria exagero dizer que o ensino jurídico no Brasil está praticamente entregue à lógica do lucro e da exploração econômica, levada a efeito pelos empresários da educação que passaram a enxergar nesse “filão” de mercado um negócio extremamente lucrativo (MACHADO, 2009, p. 59)

Um dos atrativos que a oferta de curso de ensino jurídico exerce sobre a iniciativa privada é o seu baixo custo operacional, pois além de haver grande procura por parte de estudantes ingressantes, necessita-se de pouco investimento para viabilizar a sua disponibilidade, o que o leva a ser caracterizado como um curso financeiramente superavitário.

A atratividade econômica da atividade de ensino jurídico para a iniciativa privada é realçada ao se levar em conta, principalmente, que

**LUIZ CAETANO DE SALLES**

EXPANSÃO DO ENSINO JURÍDICO COMO  
ASSOCIAÇÃO DE INTERESSES ECONÔMICOS  
E IDEOLÓGICOS

essa modalidade de ensino pode se sustentar apenas com aulas teóricas, dispensando-se, assim, investimentos com laboratórios e equipamentos.

Para as instituições de ensino, o Direito é um curso barato, para o qual não há dificuldade de obter professores [...] – juízes, promotores, procuradores – que não exige grande investimento em infraestrutura e laboratórios, e cuja intensa procura e arrecadação ajudam a sustentar outros cursos deficitários (GRECO, 2005).

O predomínio da iniciativa privada nesta atividade escolar permite questionar se o ensino jurídico conseguirá nela desenvolver uma formação crítica nos potenciais futuros operadores do Direito, que assim poderão contribuir para a transformação do ensino jurídico em uma atividade escolar crítica e dialética. Ao que parece, as escolas privadas têm maior interesse apenas em reproduzir o *status quo*.

[...] O acelerado processo de privatização do ensino superior do direito, este predominantemente reproduzido no âmbito das escolas particulares, funciona como verdadeiro obstáculo à concepção de um curso com preocupações humanísticas e proposta crítica, pelo simples motivo de que as mantenedoras do ensino privado, orientadas pelo princípio de mercado, com a sua lógica de eficiência, lucro e competitividade, não têm nenhum interesse em formar bacharéis com visão crítica que possam vir a criticar justamente os pressupostos e o funcionamento desse mesmo mercado (MACHADO, 2009, p. 171).

Como se poderia supor, empresas de ensino têm o mesmo objetivo de qualquer outra empresa capitalista, ou seja, o lucro financeiro, não se harmonizando com esse objetivo a formação de estudantes com visão crítica sobre as relações de produção do modo de produção capitalista – principalmente quando se trata de potenciais futuros operadores do Direito – uma vez que isso não se harmoniza com os objetivos de lucro que orientam a iniciativa privada capitalista (MACHADO, 2009, p. 41).

Quanto às universidades públicas, por sua vez, embora ainda estejam conseguindo atuar sem objetivo de lucro financeiro, não se deve criar, entretanto, muita expectativa sobre a perpetuação dessa característica, uma vez que grande parte delas já absorveu a lógica produtivista que caracteriza a universidade privada (MACHADO, 2009, p. 171).

Em decorrência dessa diferenciação entre universidades pública e privada, caberia perguntar o que, então, na sua essência, existe de comum entre elas? Uma resposta a esse questionamento pode ser esboçada com fundamentação teórica no pensamento althusseriano, de que ambas – a universidade pública e a particular – integram o mesmo Aparelho Ideológico de Estado, isto é, o aparelho escolar e, assim, *tocam na mesma orquestra*, regidas pela partitura única que é a Ideologia de Estado, voltada para a reprodução das relações de produção do modo de produção capitalista.

De acordo com a teoria dos Aparelhos ideológicos de Estado, a vinculação de uma instituição, uma organização ou uma prática ao poder

**LUIZ CAETANO DE SALLES**

EXPANSÃO DO ENSINO JURÍDICO COMO  
ASSOCIAÇÃO DE INTERESSES ECONÔMICOS  
E IDEOLÓGICOS



público ou à iniciativa privada é apenas um efeito da forma produzida pelo Direito, o que não afeta o conteúdo daquela teoria. (ALTHUSSER, 2008, p. 107)

Não é, portanto, a distinção público/privado que pode atingir nossa tese sobre os Aparelhos ideológicos de Estado. Todas as instituições, quer sejam propriedades do Estado ou de tal particular, *funcionam*, por bem ou por mal, enquanto peças de Aparelhos ideológicos de Estado, determinados sob a ideologia de Estado, a serviço da política do Estado, o da classe dominante, na forma que lhes é própria: a de Aparelhos que funcionam de maneira predominante por meio da ideologia – e não por meio da repressão, como o Aparelho repressor de Estado. Essa ideologia é, como já o indiquei, a Ideologia do próprio Estado (ALTHUSSER, 2008, p. 107).

Não se vislumbra assim, em harmonia com a teoria althusseriana, nenhum impedimento para que se desconsidere a diferença entre público e privado, exclusivamente para a formulação da tese contida neste trabalho a respeito do ensino jurídico, assim como não se reconhece nenhum fundamento teórico que imponha diferenças na análise da epistemologia do ensino jurídico em decorrência de ser ele ministrado em uma instituição pública ou privada de ensino superior.

Há no conjunto das instituições públicas e privadas de educação superior uma maior oferta de ensino jurídico na região sudeste do país, onde se encontra quase a metade do total de cursos existentes, mais precisamente, 43 % , índice que certamente está associado ao elevado desenvolvimento econômico da região, o que provavelmente tem levado a uma maior demanda por serviços de advocacia, gerando em consequência, a instalação de mais órgãos judiciários do Aparelho repressor de Estado naquela região. A Tabela 4 mostra a distribuição dos cursos jurídicos nas várias regiões geográficas do país.

**Tabela 4** – Distribuição da oferta de cursos universitários de ensino jurídico nas diversas regiões geográficas do país no ano de 2013.

<b>Região geográfica</b>	<b>Cursos de ensino jurídico (%)</b>
Norte	6
Centro-oeste	11
Nordeste	20
Sul	20
Sudeste	43

Fonte: Fundação Getúlio Vargas.

Convém destacar que nem todos os bacharéis formados nos cursos jurídicos passam a exercer a advocacia ou ocupar cargos restritos ao bacharel em Direito no Aparelho de Estado, fato este que sempre caracterizou o ensino jurídico, como se constata da fala do então Deputado José Clemente Pereira em discurso, proferido quando da discussão sobre a criação dos cursos jurídicos no Brasil Império, ocorrido no ano de 1826.

Nem todos os que se formam em Direito se empregam na advocacia ou na magistratura, muitos seguem outro destino, dedicam-se à diplomacia, às finanças, etc., e passam depois a ocupar os lugares de Ministros de Estado, Conselheiros, Deputados, Senadores, etc (EIZIRIK, 1978, p. 105).

Um fator que inibe o registro de mais bacharéis em Direito nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) é o exame de ingresso para esta entidade, que apresenta elevado índice de reprovação, em torno de a 80 a 90 %, conforme dados divulgados pela própria instituição.

Polêmicas à parte, sobre a constitucionalidade da exigência do “exame de ordem”, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 5.749/13 dispondo sobre a figura do “paralegal” com o objetivo de remediar a situação de milhares de bacharéis em Direito que não conseguiram aprovação naquele exame e assim, poderão trabalhar como auxiliares e assessores de advogados. Referido projeto de lei já foi aprovado na Câmara dos Deputados e tramita, atualmente, no Senado Federal, com grande chance de aprovação e posterior sanção pelo chefe do poder executivo federal. Este projeto é, na realidade, a legalização de uma situação fática que ocorre há muito tempo, em consequência da expansão desmesurada da oferta de cursos de ensino jurídico no Brasil.

Referida expansão deve ser analisada não apenas associada ao comportamento dos números, mas também como estratégia do Estado de ministrar para o máximo possível de sua população, por meio do currículo dessa atividade escolar, a ideologia jurídica como sendo dominante para, assim, multiplicar a quantidade de seus difusores.

Isto não é fruto de ingenuidade. Pelo contrário, este tipo de ensino cumpre, quase sempre, numa função política direta, uma tentativa de produzir conhecimentos ideologicamente neutros e desvinculados de toda preocupação sociológica, antropológica, econômica ou política [...] Esta pseudoimparcialidade do ordenamento funciona como pretexto para a socialização de um conjunto de valores aceitos pelo Estado (FARIA *apud* RODRIGUES, 1988, p. 68).

O sistema normativo positivado pelo Estado é o terreno mais fértil para a sementeira dos valores por ele aceitos, sendo por isso correto referir-se ao Direito como uma instância ideológica a serviço dos interesses da classe dominante, tornando com isso perceptível a relação entre o ensino jurídico e o poder político vigente na sociedade.

Há mesmo uma relação entre o saber jurídico transmitido acriticamente nas escolas de direito e o poder político, na medida em que aquele saber reproduz simbolicamente as relações instituídas pelos grupos que detêm a hegemonia na sociedade, possibilitando a transmissão e a retransmissão da ideologia que condiciona o imaginário social dessas relações, relegitimando-as pelo consenso em torno de um discurso jurídico oficial (MACHADO, 2009, p. 176).

**LUIZ CAETANO DE SALLES**

EXPANSÃO DO ENSINO JURÍDICO COMO  
ASSOCIAÇÃO DE INTERESSES ECONÔMICOS  
E IDEOLÓGICOS

Consegue-se com isso, ao mesmo tempo, entronizar a ideologia jurídica e caracterizar o Direito, ideologicamente, como instrumento de transformações sociais, quando o seu intento velado (ou *dissimulado*, como diz Althusser) é manter essas mesmas condições.

Tendo o Direito essa capacidade de permeação de valores, caberia questionar – embora a resposta seja evidente – se não se conseguiria por seu próprio intermédio introduzir em seus códigos valores de natureza revolucionária do modo de produção capitalista? Para que a resposta não fique apenas implícita, tomemos emprestadas algumas palavras para explicitá-la:

Seria absolutamente falso supor que se possa realizar a revolução socioeconômica por intermédio da lei e da jurisprudência, que são, como se sabe, mecanismos tradicionais de controle e conservação do *status quo* (MACHADO, 2009, p. 29).

A representação ideológica elaborada pela classe dominante de que o Direito expressa a vontade geral com o objetivo de garantir o bem comum, pautado pelos princípios da isonomia e da legalidade, impregna o ensino jurídico e ao mesmo tempo embaça a importância da escola para a luta de classes, deslocando o foco para o Direito (Aparelho ideológico de Estado jurídico) e o órgão judiciário do Aparelho repressor de Estado, “que sempre foram mecanismos de manutenção e não de mudanças do *status quo* social e político [...]” (MACHADO, 2009, p. 9)

O primado da ideologia jurídico-moral já havia sido percebido por Althusser (2008), que o realçou ao lado do primado do Aparelho escolar nas formações sociais capitalistas.

Da mesma forma que, precedentemente, dissemos que, nas formações sociais capitalistas, era o Aparelho ideológico de Estado escolar que desempenhava o papel dominante na reprodução das relações de produção, assim também podemos propor que, no campo do que chamaremos provisoriamente de *ideologias práticas*, é a ideologia jurídico-moral que desempenha o papel dominante (ALTHUSSER, 2008, p. 192).

A dominância da ideologia jurídica foi projetada pelos intelectuais da revolução francesa como instrumento de luta dos burgueses, que com o seu poder econômico retiraram poder político da nobreza e do clero, o que levou Althusser a afirmar que “[...] a matriz da ideologia burguesa dominante é a *ideologia jurídica*, indispensável ao funcionamento do Direito burguês. O fato de ser possível encontrá-la por toda a parte indica que se trata da ideologia *dominante*.” (ALTHUSSER, 2008, p. 245)

Percebe-se, neste sentido, que tanto nos negócios quanto nos conflitos, o discurso dominante não mais é o da honestidade, que caracteriza a ideologia moral, nem o do castigo divino, fundamentado na ideologia religiosa, mas sim, o da *cláusula penal*, com multa, juros e atualização

**LUIZ CAETANO DE SALLES**

EXPANSÃO DO ENSINO JURÍDICO COMO  
ASSOCIAÇÃO DE INTERESSES ECONÔMICOS  
E IDEOLÓGICOS

monetária, sem nos esquecer da indústria do dano moral – discursos típicos da ideologia jurídica burguesa.

A expansão do ensino jurídico carrega consigo a expansão do mercado imobiliário, do mercado de prestação de serviços e, principalmente, da indústria cultural jurídica, com suas mercadorias e seus fetiches, utilizadas por advogados, estudantes, magistrados, professores, delegados, escrivães, promotores e estagiários, indistintamente, tanto nas atividades de ensino quanto nas atividades de operação ou de movimentação do Aparelho repressor de Estado.

Outro sintoma da indústria cultural nessa área pode ser apontado na imensa comercialização de obras jurídicas, independentemente do seu conteúdo científico, tanto impressas quanto veiculadas por meio de CR-ROM, bem como na expansão competitiva do mercado dessas obras, com a numerosa publicação de manuais, monografias de pura glosa do direito positivo, trabalhos resumidos de doutrina sobre a dogmática jurídica ou simples comentários e repertórios de jurisprudência, sempre com orientação essencialmente prática e forte apelo comercial (MACHADO, 2009, p. 64).

A quantidade de cursos de Direito no Brasil atingiu um volume desproporcional em relação aos demais países, pois a somatória desses cursos em todos os outros países alcançava no ano de 2011, segundo a OAB, o total de 1.100, enquanto que no Brasil existiam, conforme censo da educação superior publicado pelo INEP, 1.121 cursos semelhantes (SARDI-NHA; COELHO, 2014).

É possível visualizar na tabela abaixo as quantidades de cursos de ensino jurídico em alguns países de maior expressão econômica mundial e constatar a oferta desproporcional desta atividade escolar no Brasil em comparação com aqueles países.

**Tabela 5** – Comparação entre o Brasil e alguns outros países quanto a quantidade de cursos de ensino jurídico existentes no ano de 2011.

<b>País</b>	<b>Quantidade de cursos jurídicos</b>
Espanha	38
Inglaterra	54
Itália	87
Estados Unidos da América	280
Brasil	1121

Fonte: <<https://www.historiaemfoco.com.br/>>.

É correto sustentar, portanto, a tese de que há interesse da classe dominante em fazer parecer – ou seja, representar – que entre as ideologias praticadas em uma formação social-capitalista, é dominante a ideologia jurídica, a qual faz com que os conflitos entre os sujeitos deságuem no órgão judiciário do Aparelho repressor de Estado, fortalecendo a figura do Estado como Sujeito da ideologia dominante.

Adicionalmente, o Aparelho Ideológico de Estado da informação também contribui para isso com as suas doses diárias de vangloriamento do Direito e das *satisfações* de direitos de indivíduos – leia-se, portanto, direitos individuais – conquistados por meio do poder judiciário.

Essa canalização dos conflitos sociais e interpessoais para o Aparelho de Estado produziu a partir da década dos anos de 1960 nos Estados Unidos e na Itália, e no Brasil a partir dos anos de 1980, o fenômeno conhecido como “explosão de litigiosidade”, que pode ser definido como “uma preferência social em resolver os conflitos mediante a atuação de um terceiro (Estado), titular do poder coercitivo e da violência legal.” (LUCENA FILHO, 2011, p. 6).

O órgão judiciário do Aparelho repressor de Estado como depositário dessa litigiosidade foi elevado – aos olhos dos *sujeitos de direito* – à condição de “super órgão” capaz de resolver todos os problemas da sociedade, o qual tem com isso desfrutado de legitimidade para reivindicar a expansão de suas instalações físicas e de seus recursos humanos. Isso não tem sido suficiente, entretanto, para dar cabo da explosiva busca por seus serviços, caracterizando, por conseguinte, a sua própria crise.

É possível detectar uma supervalorização dos métodos oficiais distribuidores de justiça, fato este que se concretiza com o depósito de esperanças individuais e coletivas no Poder Judiciário, visto como um verdadeiro super órgão capaz de resolver todas as diferenças existentes entre os indivíduos. No descrito contexto edifica-se a crise do sistema judicial brasileiro, especialmente pela sua incapacidade em atender aos anseios dos jurisdicionados e a explosão de litigiosidade na sociedade brasileira (LUCENA FILHO, 2011, p. 7).

Entre os vários fatores que podem contribuir para a ocorrência desse fenômeno são mencionados o cultural (a cultura demandista de um povo), o enfraquecimento dos laços comunitários e dos compromissos de honra na gestão da vida coletiva, a influência dos meios de comunicação, e até mesmo o crescente número de advogados na sociedade (LUCENA FILHO, 2011, p. 7).

Dedicando-se o ensino jurídico, quase que integralmente ao direcionamento do estudante para a solução de conflitos perante o Aparelho de Estado – leia-se o seu órgão judiciário – é coerente considerar que a quantidade de advogados em uma sociedade seja um fator tributário da explosão de litigiosidade.

Além disso, a ideologia jurídica liberal proclama, formalmente, alguns valores universais e inquestionáveis, como *justiça, liberdade e igualdade*, tornando-a assim mais palatável para os *sujeitos de Direito*, o que inclui a todos, uma vez que o Direito deixou – há muito tempo – de discriminar entre servos e senhores, entre escravos e amos, entre capitalistas e proletários, pois todos passaram a ser *sujeitos de Direito*, iguais perante a lei, uma vez que o Direito iguala os desiguais, formalmente.

A ampla disseminação da ideologia liberal por meio do ensino jurídico ocorre, também, como um aceno para a classe trabalhadora, pela

difusão do discurso da *imparcialidade* do aparato judiciário do Estado, *locus* para onde a classe dominante deseja que sejam canalizadas as reivindicações político-econômicas dos trabalhadores, em vez de fazerem isso por meio da luta deflagrada pelo movimento proletário na linha de produção, chegando até mesmo a interrompê-la, com greves inclusive, algo inaceitável para o processo de acumulação de mais valia produzido pelo trabalho. É mais vantajoso para o capital enfrentar a luta de classes em um processo judicial – contando com a ajuda do formalismo do Direito – do que na linha de produção das fábricas.

Althusser (2005, p. 85) anota que “o formalismo do Direito não tem sentido a não ser enquanto se aplica aos conteúdos definidos que estão, necessariamente, *ausentes do próprio Direito*. Esses conteúdos são *as relações de produção e seus efeitos*.”

Cumulativamente, o formalismo jurídico contribui para a ocorrência de alguns tropeços *procedimentais* (alguns deles suficientes para *perder a causa*) por parte de advogados menos experientes e menos ambientados com a rotina do judiciário. A este risco não se expõe a classe burguesa, que em função do seu poder econômico consegue contratar advogados com pleno domínio dos procedimentos formais do Direito.

Nessa perspectiva reside a importância do ensino jurídico, formatando ideologicamente os futuros operadores do órgão judiciário do Aparelho repressor de Estado, principalmente advogados, que em favor dos seus clientes se empenharão em reivindicar direitos junto àquele órgão e, portanto, junto ao Estado, legitimando-o e, ao mesmo tempo, desnutrindo em si próprio, qualquer motivação para questionar o Direito, o seu órgão positivador e a existência do próprio Estado:

Essa formação despolitizada do jurista não permite também o questionamento da legitimidade do poder normante e, sequer, visualização do dilema que se apresenta quando tem que optar entre uma aplicação passiva do conjunto normativo positivado e uma atuação crítica e contestadora desse mesmo conjunto de normas, no que ele tem de casuístico e opressor (MACHADO, 2009, p. 150).

Tendo tecido todas essas considerações a respeito do ensino jurídico, pode-se concluir que a expansão explosiva de sua oferta nos últimos vinte anos associa interesses econômicos da iniciativa privada com interesses político-ideológicos de difusão de valores da classe dominante, a qual utiliza essa atividade escolar para disseminar a sua ideologia contida nos códigos de leis que são a matéria-prima do *treinamento* a que são submetidos curricularmente os seus estudantes, os quais serão os potenciais futuros operadores do órgão judiciário do Aparelho repressor de Estado, o qual tem, por sua vez, a finalidade de garantir a reprodução das relações de produção do modo de produção capitalista.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. (Ed.) REUNI, Universidade Nova & Professor-equivalente: faces da reforma universitária. **Cadernos Andes**, n. 25. ago./2007 Brasília: ANDES-SN. p. 21-30.

EIZIRIK, N. L. O liberalismo econômico e a criação das disciplinas de direito comercial e economia política. In: BASTOS, A. W. (Coord.). **Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras: ensaios sobre a criação dos cursos jurídicos**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1978. p. 95-128.

GRECO, L. **O Ensino Jurídico no Brasil. 2005**. Disponível em <<http://www.mundojuridico.adv.br>>. Acesso em: 29 maio 2014.

LUCENA FILHO, H. L. de. **A cultura da litigância e o poder judiciário**. 2011. Disponível em <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=84117275be999ff5>>. Acesso em 15 fev. 2014.

MACHADO, A. A. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RODRIGUES, H. W. **Ensino jurídico: saber e poder**. São Paulo: Acadêmica, 1988.

SALLES, L. C. de. Primeiras impressões sobre a expansão da educação superior no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia por adesão ao REUNI. In: LIMA, A. B. de (Org.). **Qualidade da educação superior: o programa REUNI**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 73-100.

SARDINHA, E.; COELHO, M. 2014. **OAB crítica “recorde” do Brasil em cursos de direito**. 2014. Disponível em <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/brasil-recordista-de-cursos-de-direito-no-mundo/>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. 2010. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 8, n. 2, ago/dez. 2010. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035>>. Acesso em: 11 maio 2014.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V.; SILVA, E. P. e. **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. **Universidade e Sociedade**. Ano XIX, n. 45. jan. 2010. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

**LUIZ CAETANO DE SALLES**

EXPANSÃO DO ENSINO JURÍDICO COMO ASSOCIAÇÃO DE INTERESSES ECONÔMICOS E IDEOLÓGICOS

**GISELLE** PEREIRA CAMPOS FARIA

Professora da Prefeitura Municipal de Goiânia. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás e Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Salgado de Oliveira. Email: [gisellepcfaria@gmail.com](mailto:gisellepcfaria@gmail.com).

**SELMA** MARTINES PERES

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e docente no Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDUC - UFG/CAC. Email: [selmamartines@uol.com.br](mailto:selmamartines@uol.com.br).

**MARIA APARECIDA** LOPES ROSSI

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília, docente no Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDUC - UFG/CAC. Email: [picidarossi@gmail.com](mailto:picidarossi@gmail.com).

## OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES

### RESUMO

O presente artigo tem como propósito identificar e analisar os Eventos de Letramento no contexto da Educação Infantil. Para isso, foram selecionadas três CMEIs da Rede Municipal de Educação de Goiânia (GO). O objetivo deste texto é discutir a relação entre os eventos de letramento e o Currículo que é construído nos CMEIs a partir das orientações propostas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e de dados das observações e entrevistas com as professoras dos agrupamentos. As análises evidenciam que as crianças da Educação Infantil têm acesso à leitura e escrita nos mais diferentes espaços dos CMEIs e constatou-se que os eventos de letramento ocorreram articulados à construção do currículo nas formas que as professoras optaram ao realizar a mediação no processo de ensino e aprendizagem.

**Palabras-clave:** Eventos de letramento Educação infantil. Currículo. Diretrizes Curriculares Nacionais.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION LITERACY EVENTS: A VIEW FROM THE PERSPECTIVE OF THE CURRICULAR GUIDELINES

### ABSTRACT

This article aims to identify and analyse Literacy Events in early childhood education. To this end, three CMEIs (Childhood Education Municipal Centers) of Goiânia's Municipal Network of Education were chosen. The goal of this text is, therefore, to discuss the relations among literacy events and the curriculum that is built in the CMEIs (based on the orientations proposed by the Early Childhood Education Curricular Guidelines), and the data provided by observations and interviews with the teachers of the three schools. The analyses show that the Early Childhood Education students have access to reading and writing in the most different spaces of the CMEIs and it was verified that the literacy events occurred in articulation with the construction of the curriculum as a result of the modes chosen by the teachers to mediate the teaching-learning process.

**Keywords:** Literacy events. Early childhood education. Curriculum. National Curricular Guidelines.

LES ÉVÉNEMENTS DE LITTÉRACIE DANS L'ÉDUCATION DE L'ENFANCE: UN REGARD DES DIRECTIVES CURRICULAIRES

### RESUMÉ

Cet article vise à identifier et à analyser les activités de littéracie dans le contexte de l'éducation de l'enfance. À cette fin, trois CMEI (Centres Municipaux d'Éducation de l'Enfance) du Réseau municipal d'éducation de Goiânia (GO – Brésil) ont été sélectionnés. L'objectif de cette sélection est de discuter la relation entre les activités de littéracie et le programme établi dans les CMEI sur la base des orientations proposées par les Directives Nationales pour l'Éducation de l'Enfance, ainsi que des données issues des observations et des entretiens avec les enseignantes des regroupements. Les analyses montrent que les élèves de l'éducation de l'enfance



ont accès à la lecture et à l'écriture dans les différents espaces des CMEI. Il a été aussi constaté que les activités de littéracie se sont développées et articulées autour de la construction des programmes d'études en fonction de la façon dont les enseignantes ont choisi pendant la médiation les lors du processus d'enseignement et d'apprentissage.

**Mots-clés:** Activités de littéracie. Éducation de l'enfance. Programme d'études. Directives Nationales pour l'Éducation.

## INTRODUÇÃO

O debate sobre o letramento está cada vez mais presente, tanto nas instituições, quanto nos espaços acadêmicos. Pensar sobre eventos de letramento no currículo da Educação Infantil implica refletir sobre os conceitos envolvidos nessa relação: letramento, eventos de letramento e currículo.

Sob a perspectiva de que o letramento é a prática da leitura e da escrita em situações reais e os eventos de letramento são as situações específicas possíveis de serem visualizadas no tempo e espaço em que acontecem, entendemos que a Educação Infantil é um lugar onde as crianças têm acesso a essas práticas por meio das experiências sociais.

Dessa forma, a instituição pode se tornar um espaço em que elas tenham acesso ao letramento, pois, já têm contato com o mundo da escrita mesmo antes de ir para a escola e esse fator contribui com o processo de alfabetização, no entanto, a proposta curricular dessa etapa de ensino não deve ter como foco preparar as crianças para a alfabetização e sim contribuir com as articulações e organização das suas ideias com o objetivo de ampliar suas experiências configurando-se num currículo que seja construído a partir das vivências do seu cotidiano.

Nesse sentido, apresentamos neste artigo as discussões sobre os eventos de letramento no currículo da Educação Infantil norteado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pela *Proposta Político-Pedagógica Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014), que estabelecem orientações no que diz respeito à organização do planejamento do cotidiano das instituições que atendem a essa etapa de ensino. Assim, para a discussão primeiramente apresentamos uma breve caracterização de letramento e eventos de letramento, depois articulamos esses dois conceitos ao currículo orientado pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais* e pela *Proposta Político-Pedagógica Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014) no cenário da Educação Infantil complementadas por dados coletados nas observações e entrevistas realizadas com as professoras dos agrupamentos.

## LETRAMENTOS, EVENTOS DE LETRAMENTO: BREVE CONCEITUAÇÃO

O termo letramento proporciona uma discussão no âmbito da educação, no que diz respeito às formas de apropriação da escrita e sua

GISELLE PEREIRA CAMPOS FARIA  
SELMA MARTINES PERES  
MARIA APARECIDA LOPES ROSSI

OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR  
DAS DIRETRIZES CURRICULARES

utilização no contexto sociocultural, pois vivemos numa sociedade em que a cultura escrita está presente em todos os espaços.

A respeito do letramento na Educação Infantil Corsino (2013) aponta que estamos envoltos ao mundo onde a cultura letrada está presente nas diferentes esferas sociais e que deve ser disponibilizada a todos, inclusive às crianças menores de 6 anos. Baptista (2010, p. 2) também comunga das ideias de Corsino (2013) ao dizer que “[...] o trabalho com a linguagem escrita deve permitir a Educação Infantil assumir um papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, repetindo a criança como produtora de cultura.”

Brandão e Leal (2011) refletem que é necessária a possibilidade do contato com a leitura e escrita por parte das crianças na Educação Infantil, especialmente aquelas que com menos oportunidades de participar de situações mediadas pela leitura e escrita, sem que isso signifique desconsiderar as necessidades e interesses específicos dessa idade. Há muito que se ensinar às crianças na Educação Infantil com relação a leitura e a escrita, porém esse processo deve levar em consideração o que as crianças aprendem e o que querem aprender.

[...] articula-se à proposição de que nesta faixa etária e brincadeira constitui-se atividade central do cotidiano infantil. É brincando que as crianças participam do mundo adulto e apreendem suas características. Brincando, elas podem, também, ingressar na cultura escrita (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 21).

No que diz respeito à relação entre a alfabetização e o letramento e na compreensão sobre a importância de oferecer possibilidades de acesso às pessoas que lêem e escrevem a uma cultura letrada, Souza e Serafim (2012, p. 23) defendem que “[...] a alfabetização está interligada ao letramento não pelo fato de ser superior ou posterior a sua condição, mas por ser mediadora do processo de desenvolvimento do letramento.” Sendo assim, para as autoras a alfabetização possibilita o acesso à leitura e escrita para fins sociais.

Corsino (2013, p. 248) reflete que quando se separa alfabetização de letramento os conceitos de ambos são reduzidos e que a alfabetização não determina o nível de letramento que uma criança possui. “É muito comum vermos crianças pequenas pegarem um livro e ler de memória cada página. Se observarmos sua fala, veremos que fazem uso de recursos lingüísticos próprios da língua escrita, têm um certo nível de letramento, mas não são alfabetizadas”. Nesse sentido, a autora ainda afirma que o inverso também acontece, existem pessoas alfabetizadas com baixo nível de letramento.

Baptista (2010, p. 10) ressalta que o processo de alfabetização se inicia antes da criança entrar na Educação Infantil, fora das instituições educacionais, e que também não é nessa etapa que ela se completará, sendo assim afirma que “[...] a educação infantil tem como principal contribuição para esse processo fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita, que ela deseje aprender a ler e escrever e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo”.

**GISELLE PEREIRA CAMPOS FARIA  
SELMA MARTINES PERES  
MARIA APARECIDA LOPES ROSSI**

OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR  
DAS DIRETRIZES CURRICULARES

A respeito do trabalho realizado na Educação Infantil e a capacidade da criança de elaborar seu conceito da língua escrita, Baptista (2010, p. 3) afirma que “[...] não é preciso que a criança compreenda as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos ao escutar a leitura de uma história ou ao elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo.” É importante levar em consideração que as crianças têm contato com textos antes de entrar nas instituições de educação, e dessa forma, já possuem o desejo de compreender o sistema de escrita e dele se apropriar, pois é um elemento importante na cultura das crianças.

Nestes termos, Brandão e Leal (2011) ressaltam que na Educação Infantil deve-se trabalhar com a leitura e escrita em um contexto funcional e significativo, com atividades que promovam a compreensão do sistema alfabético associadas ao letramento, contribuindo assim na alfabetização das crianças.

No que trata do letramento, Rojo (2009) esclarece que, a partir de estudos feitos por Street (1984) e Kleiman (1995), propõe-se uma divisão em dois enfoques do letramento, o autônomo e o ideológico. O enfoque autônomo diz respeito ao termo técnico, separado do contexto social, que no ambiente do contato escolar, com a leitura e escrita, pela própria natureza dessas habilidades, faria com que o indivíduo as aprendesse e desenvolvesse gradualmente. “Essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social.” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Ao refletir sobre as campanhas de alfabetização propostas por agências que dão ênfase ao modelo autônomo de letramento com questões técnicas e suas consequências, Street (2014, p. 43) aponta

Dentro do quadro do modelo “autônomo” de letramento, a questão para as agências e para os que conduzem campanhas de alfabetização se torna: como ensinar as pessoas a decodificar sinais escritos e, por exemplo, evitar problemas de ortografia? Essa abordagem pressupõe que as consequências sociais do letramento são pontos pacíficos – maiores oportunidades de emprego, mobilidade social, vida mais plena etc. – e que o que as agências precisam decidir é como o letramento deve ser transmitido.

Nesse modelo, para Mortatti (2004), a tendência é focar a dimensão técnica e individual do letramento e considerar as atividades de leitura e escrita como neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram, no contexto social.

Do ponto de vista individual, ainda, parece ser mais fácil definir quais habilidades e conhecimentos caracterizam uma pessoa alfabetizada, ou seja, que domina a “tecnologia” do ler e escrever. Mesmo assim, considerando-se a alfabetização como um continuum, tais critérios são sempre marcados por uma certa arbitrariedade, como se observa, por exemplo, nas perguntas feitas nos censos populacio-

**GISELLE PEREIRA CAMPOS FARIA**  
**SELMA MARTINES PERES**  
**MARIA APARECIDA LOPES ROSSI**

OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR  
DAS DIRETRIZES CURRICULARES

nais ou nas avaliações escolares; em ambos os casos, os resultados indicam um estado ou uma condição pessoal supostamente passível de medida precisa e indicativo de uma separação radical entre dois estados ou condições dicotômicas: analfabeto x alfabetizado (MORTATTI, 2004, p. 103).

Ao fazer uma leitura crítica sobre o modelo autônomo do letramento proposto pelas agências, Street (2014, p.43) contribui dizendo que esse envolve “[...] um excesso de falsas obviedades no que diz respeito às implicações sociais do processo de aquisição do letramento: há questões que precisam ser enfrentadas antes das questões aparentemente técnicas, questões derivadas de um modelo alternativo, 'ideológico'”.

Ao contrário do modelo autônomo, o enfoque ideológico apontado por Rojo (2009) enxerga as práticas de letramento ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade dessas práticas associadas à leitura e escrita em diferentes contextos. Porém, o modelo ideológico do letramento “[...] não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento.” (KLEIMAN, 1995, p. 39).

Ao reconhecer a natureza do modelo ideológico na cultura, envolvendo as práticas sociais da leitura e da escrita, Street (2014, p.44) esclarece que esse modelo ressalta

A importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não com as instituições “pedagógicas”. Ele distingue as alegadas consequências do letramento de sua real importância para grupos sociais. Trata com ceticismo as declarações de pedagogos liberais ocidentais sobre a “abertura”, a racionalidade e a consciência crítica daquilo que ensinam e investigam, o papel de tal ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante.

Para Mortatti (2004), o modelo ideológico enfoca a dimensão social do letramento e na sua necessidade para o efetivo funcionamento da sociedade ou em seu potencial para transformar relações e práticas injustas. Assim, leitura e escrita são consideradas atividades eminentemente sociais, que variam no tempo e no espaço e dependem do tipo de sociedade, bem como dos projetos políticos, sociais e culturais em disputa, que nesse caso não são neutras, ao contrário, são desiguais.

Britto (2004) concorda com Mortatti ao dizer que, as práticas educacionais numa perspectiva política devem levar em consideração a relação de poder existente na distribuição do conhecimento e dos valores, ou seja, no interior na própria sociedade existem também relações de desigualdades no que diz respeito à educação. Sendo assim, Britto (2004, p. 16) enxerga que: “[...] é nessa perspectiva que faz sentido o debate sobre letramento e alfabetização na educação infantil. Ao fazer a crítica ideológica, não se está

**GISELLE PEREIRA CAMPOS FARIA  
SELMA MARTINES PERES  
MARIA APARECIDA LOPES ROSSI**

OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR  
DAS DIRETRIZES CURRICULARES

negando a legitimidade e a forma do conhecimento institucional, mas sim considerando-as de forma não ingênua.”

Na Educação Infantil, a abordagem sobre o letramento ideológico defendido por Rojo (2009), Street (1984) e Kleiman (1995), se aproxima ao trabalho sugerido por Britto (2004), Brandão e Leal (2011) e Girão e Brandão (2011) com práticas de leitura e escrita significativas e semelhantes às vivenciadas pelas crianças fora da escola, ou seja, o letramento por meio das práticas sociais devem estar presentes no currículo do cotidiano escolar, no trabalho voltado para textos com finalidade e destinatários reais dentro do contexto em que as crianças vivem, como por exemplo, a escrita, tendo a professora como escriba, de receitas de bolos, cartas solicitando benfeitorias para a escola, bilhetes para os pais, ou, até mesmo, convite para alunos de outras escolas fazerem uma visita, pois as crianças têm conhecimento sobre os textos que lhes são mais familiares.

[...] tem sido constatado por pesquisadores na área que, antes de atingirem a hipótese alfabética na compreensão do sistema de escrita, as crianças já são capazes de reconhecer gêneros textuais, suas diferentes finalidades, a linguagem dos textos escritos e sua disposição gráfica nas páginas de portadores e suportes textuais distintos. O fato de ainda não saber grafar seus textos convencionalmente não deve ser confundido, portanto, com a impossibilidade de poder produzi-los oralmente, sendo estes textos registrados graficamente por um escriba ou pela própria criança com base nos conhecimentos de que ela dispõe no momento (GIRÃO; BRANDÃO, 2011, p. 120).

Girão e Brandão (2011) ainda apontam que o trabalho com a produção de textos considerados eminentemente sociais é importante na inserção da criança no universo da escrita, pois, estudos empíricos mostram que as crianças são capazes de produzir textos escritos, porém há a necessidade de rever a ideia de que elas conhecem apenas letras, sílabas e palavras.

A respeito das possibilidades que as crianças têm na Educação Infantil de pensarem sobre o funcionamento da escrita e a sua importância para a vida social, Baptista (2010, p. 8) admite que “[...] muito antes de dominar a escrita ortográfica convencional, a criança pode e deve familiarizar-se com os usos e funções da escrita e as incontáveis possibilidades que ela admite, por exemplo, por meio de textos literários ou de narrativas visuais.” Sendo assim, para a autora, a criança pode ser uma usuária do sistema de escrita e dominar capacidades e habilidades para leitura de textos utilizados na sua prática social, antes mesmo de compreender a tecnologia da escrita.

Street (2014) aponta ainda que existe variação de letramento em diferentes práticas, contextos e domínios, e em cada caso existem discursos concorrentes. Nesse sentido, dois conceitos operacionais têm permitido pesquisadores aplicarem esses princípios gerais e os dados específicos são os de eventos de letramento e práticas de letramento.

**GISELLE PEREIRA CAMPOS FARIA  
SELMA MARTINES PERES  
MARIA APARECIDA LOPES ROSSI**

OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR  
DAS DIRETRIZES CURRICULARES

Assim, o conceito de evento de letramento diz respeito à importância de uma mescla de traços orais e letrados na comunicação do dia a dia.

Palestras, por exemplo, representam um clássico evento de letramento: pode ser que o palestrante leia anotações; um projetor de slides no alto projeta diferentes tipos de informações; as pessoas, de vez em quando, podem olhar para a projeção no alto, baixar o olhar e fazer anotações, ler sua anotação e voltar a escutar o palestrante; algumas podem arquivar suas anotações em algum lugar fora dali; outras podem jogá-las na lata de lixo. O todo, em certo sentido, é maior do que a soma de suas partes e é sustentado por sistemas de ideias e de organização que não ficam no discurso imediato (STREET, 2014, p.146).

Sobre o sentido ideológico acima, Street (2014, p. 146) chama a atenção por tratar-se de um tipo de convenção que as pessoas interiorizam “[...] todos sabemos o quanto são estritamente controladas as convenções nos eventos de letramento cotidianos como encontros com a burocracia, seminários ou reuniões”.

Sendo assim, apesar de ter em mente modelos culturalmente construídos dos eventos de letramento, o conceito de práticas de letramento indica os usos e significados culturais da leitura e escrita. “Por práticas de letramento vou me referir não só ao evento em si, mas às concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento.” (STREET, 2014, p. 146).

A respeito das práticas de letramento, Rosa (2014, p. 84) entende que elas são capazes de colorir os eventos “[...] no sentido de explicá-los a partir de compreensões sedimentadas no que não está visível, mas pode ser abstraído ao se mergulhar nas subjetividades que atravessam as relações humanas, especialmente na efetivação das interações”.

Na dimensão social, Mortatti (2004) comunga com as ideias de Street (2014) e aponta que também são múltiplos os eventos e as práticas de letramento. Sendo assim, os eventos de letramento acontecem nas situações em que a língua escrita se dá na interação entre os sujeitos e seus processos de interpretação e podem ocorrer na mediação da leitura, ou da escrita, estando seus interlocutores presentes ou à distância, mediados por um texto escrito. Já as práticas de letramento, estas são os comportamentos dos participantes num evento, mediante as suas concepções sociais e culturais.

Envolvendo diferentes tipos de material escrito, esses eventos e práticas fazem parte naturalmente das experiências vividas pelas pessoas letradas. E são múltiplos e diversos, pois dependem das formas como as pessoas e grupos sociais integram a língua escrita em seu cotidiano e dos processos e estratégias interpretativas utilizadas pelos participantes de um processo de interação (MORTATTI, 2004, p. 106).

**GISELLE PEREIRA CAMPOS FARIA  
SELMA MARTINES PERES  
MARIA APARECIDA LOPES ROSSI**

OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR  
DAS DIRETRIZES CURRICULARES

Rosa (2014, p. 91) em consonância com Mortatti (2004) compreende que “[...] as pessoas têm uma vida atravessada por configurações sociais e culturais, ao participarem de eventos de letramento, trazem consigo conhecimentos, valores, crenças, cultura, modos de viver e de pensar, sentir, interpretar, compreender, dentre outros elementos”.

Girão e Brandão (2011) refletem que na Educação Infantil a participação das crianças nos eventos de letramento contribui na aquisição no processo do conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética. “Ao ver a professora escrevendo textos em diferentes situações, as crianças pensam sobre o que a escrita representa e constroem conhecimentos que serão mobilizados nos momentos em que tiverem que ler ou escrever de forma autônoma.”

Outro fator, apontado por Baptista (2010), sobre os a aquisição da leitura e escrita por parte das crianças na Educação Infantil, é que algumas possuem boas condições para encontrarem respostas á suas perguntas devido às oportunidades que elas tiveram de participar de eventos de letramento.

Para Rosa (2014) os alunos utilizam-se da bagagem sociocultural que possuem para construir sentido ao processo de letramento, através dos eventos e das práticas de letramento que participam. A esse respeito, Baptista (2010, p. 8) destaca que

Evidentemente, quanto maior o contato da criança com situações em que a escrita é empregada como objeto de mediação das interações sociais, maior será a sua chance de pensar sobre esse objeto, de levantar hipóteses sobre o seu funcionamento e testá-las.

Sobre os eventos e as práticas de letramento na Educação Infantil, Corsino (2013, p. 249) entende que ambos se realizam de maneira concreta nos campos de atividades das crianças e aponta que

Pensar o letramento de forma crítica implica uma contextualização dos eventos de letramento – situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de letramento – e das práticas de letramento – comportamentos socioculturalmente configurados, exercidos pelos participantes de um evento de letramento que dão sentido aos usos da leitura e da escrita naquela situação particular.

Sendo assim, Baptista (2010), Corsino (2013) e Girão e Brandão (2011) se aproximam do que discute Street (2014) e Mortatti (2004) ao defender que o contato das crianças com o texto, nesse caso, os eventos de letramento devem estar vinculados às práticas de letramentos voltadas para as práticas sociais.

Dessa forma, os eventos de letramento que as crianças da Educação Infantil, de acordo com as especificidades do trabalho desenvolvido nessa etapa de ensino, dentre elas, brincar com as palavras, na leitura e na escrita durante o dia a dia do espaço escolar estão relacionadas às práticas

**GISELLE PEREIRA CAMPOS FARIA  
SELMA MARTINES PERES  
MARIA APARECIDA LOPES ROSSI**

OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR  
DAS DIRETRIZES CURRICULARES

de letramento que não são indissociáveis das subjetividades existentes no contexto sócio-cultural das crianças, portanto, percebe-se a necessidade de trabalhar no currículo, textos significativos com elas para que quando estiverem no processo de alfabetização já estejam familiarizadas com o universo da escrita.

### **O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS**

O currículo diz respeito ao modo dinâmico das práticas educativas se organizarem socioculturalmente nos tempos e espaços distintos de uma instituição de acordo com as especificidades de cada etapa da educação num determinado tempo histórico, e é através dele que se materializa o ensino escolarizado de acordo com as concepções de educação, infância, homem, conhecimento, cultura e comunidade que os sujeitos possuem. De acordo com Oliveira (2010, p. 4):

O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio das práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) que estabelecem orientações as instituições que atendem a essa etapa no que diz respeito à organização do planejamento do seu cotidiano o currículo é um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (DCNEIS, 2010, p. 12).

*A Proposta Político-Pedagógica Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014, p. 49) reforça que no currículo as professoras e a comunidade escolar: “[...] devem estar atentos à perspectiva de que aprendizagem e desenvolvimento são processos interdependentes e fundamentais para o esclarecimento e definição das seguintes questões que emergem do currículo: o quê? Para quem? Como? Em função do quê?”

Dessa forma, o currículo é construído no espaço da Educação Infantil de forma intencional e mediado pelas professoras, o que nos leva a perceber que nesse currículo os eventos de letramento são planejados para atingir um objetivo, qual seja gerar o desenvolvimento e a aprendizagem nas crianças.

Na Educação Infantil, de acordo com Oliveira (2010, p. 4): “O debate sobre o currículo tem gerado muitas controvérsias entre os professores de creches e pré-escolas e outros educadores e profissionais afins.”

**GISELLE PEREIRA CAMPOS FARIA  
SELMA MARTINES PERES  
MARIA APARECIDA LOPES ROSSI**

OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR  
DAS DIRETRIZES CURRICULARES



Para a autora muitos especialistas acreditam que na Educação Infantil não deveria haver currículo, pois, esse termo vem atrelado aos conceitos de ensino escolarizado, disciplinas e matérias escolares. Porém, mediante a necessidade de se repensar esses aspectos em todas as etapas da Educação Básica e de haver uma maior articulação entre as mesmas, o currículo deve se torna mais próximo ao processo de ensino-aprendizagem das crianças, não só da Educação Infantil, mas de todas elas. Outro aspecto que a autora também discute é que, para articular currículo na Educação Infantil com o objetivo de promover a aprendizagem das crianças, surge a necessidade do projeto pedagógico.

O projeto pedagógico é o plano orientador das ações da instituição. Ele define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados. É um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Faria e Dias (2007, p. 32) afirmam que: “[...] o currículo em uma proposta pedagógica representa apontar as experiências a serem trabalhadas com as crianças na IEI, organizando todos os saberes, conhecimentos, valores e práticas que possibilitam cuidar e educar as crianças [...]”

Conforme as DCNEIs (2010, p. 13): “Proposta pedagógica ou projeto político é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são cuidadas e educadas.”

As metas, que dizem respeito o Projeto Pedagógico, tem como objetivo contribuir com as crianças nas suas experiências, para que elas tenham uma relação positiva com o espaço institucional e se fortaleça na sua: “auto-estima, interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com as diferentes linguagens, e na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas (OLIVEIRA, 2010, p. 10).

Sendo assim as instituições de Educação Infantil organizam seu currículo com o objetivo de atingir as metas propostas no projeto pedagógico, dentre elas o trabalho com a língua escrita, ou seja, os eventos de letramento e também, de acordo com Oliveira (2010, p. 4) se distanciar de:

[...] versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação Infantil não há a necessidade de qualquer planejamento de atividades onde o que rege é um calendário voltado para comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido das mesmas e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas.

Nesse caso, para elaborar uma programação curricular, Barbosa e Horn (2008, p. 38) entendem que: “[...] é preciso, em primeiro lugar, redefinir e construir, de forma sintética e clara os objetivos que temos para

**GISELLE PEREIRA CAMPOS FARIA  
SELMA MARTINES PERES  
MARIA APARECIDA LOPES ROSSI**

OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR  
DAS DIRETRIZES CURRICULARES

a educação de crianças pequenas e os conhecimentos que consideramos essenciais para a sua inserção no mundo”

Dessa forma, no cotidiano das instituições, que leva em consideração os tempos e espaços para aprender, ou seja, a organização da realização das atividades, frequência e duração e ao espaço: lugares internos e externos, nos materiais escolhidos pelas professoras, e nas maneiras que elas optam para mediar o processo de aprendizagem das crianças buscamos conhecer quais os eventos de letramento articulados no currículo e materializado no projeto pedagógico dos agrupamentos nos CMEIs pesquisados.

Com o objetivo de analisar tais eventos de letramento, apresentamos alguns dados das entrevistas realizadas com as professoras e das observações nos agrupamentos A, B e C.

Na sua entrevista a professora Doroty<sup>1</sup> relata como organiza momentos de leitura com seus alunos

[...] elas escolhem os livros que querem, ou revistas, porque como nós estamos trabalhando nesse projeto de sustentabilidade sobre reflorestamento, elas tem muitas imagens que falam sobre a natureza, então elas estão tendo mais curiosidades, porque antes o acesso que nos disponibilizavam com as revistas era para fazer recorte, a gente trabalhava mais revistas para isso, hoje elas já têm consciência que tem muitas reportagens importantes que falam da natureza, da sustentabilidade, então elas já conseguem folhear revistas para esse objetivo, eu coloco os livros e as revistas e eles escolhem o que querem ler (DOROTY, 2015).

A professora ao planejar a sua atividade utilizando diferentes gêneros textuais se aproxima com as orientações que as DCNEIs trazem no que diz respeito às práticas pedagógicas que compõem o currículo da Educação Infantil no eixo da interação com o universo da escrita, ou seja, garantir experiências que: “Possibilitem às crianças experiências narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.” DCNEIs (2010, p. 25)

Ao deixar que as crianças manuseiem livros e revistas para terem acesso ao conhecimento sobre a sustentabilidade a professora promove um evento de letramento, ou seja, o contanto com a leitura e a escrita, percebe-se também que no caso dela preferir utilizar a revista como suporte de leitura e não para recortes, permite que as crianças façam uso desse suporte no seu contexto real e social. Ou seja, o evento de letramento por se tratar da leitura e escrita no seu contexto social apresentou-se no modelo ideológico.

A atividade desenvolvida pela professora se assemelha com a concepção de Oliveira (2010) ao dizer que nas situações de aprendizagens na Educação infantil as crianças devem vivenciar situações cotidianas que

**GISELLE PEREIRA CAMPOS FARIA  
SELMA MARTINES PERES  
MARIA APARECIDA LOPES ROSSI**

OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR  
DAS DIRETRIZES CURRICULARES

---

1. Nomes fictícios indicados pelas professoras participantes.

as permitam buscar soluções para resolverem problemas e se comunicarem e expressarem seus pensamentos.

A respeito da experiência relacionada ao contato com a escrita e ao trabalho com o conceito da sustentabilidade na Educação Infantil promovido pela professora na atividade a *Proposta Político-Pedagógica Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014, p. 54) esclarece que: “A apropriação dos conceitos científicos e cotidianos torna o pensamento das crianças mais complexo e amplia as suas possibilidades de relação com a realidade [...]”

Nesse sentido, podemos afirmar que ao usar a leitura e a escrita, ou seja, os eventos de letramento com o objetivo de buscar informações sobre sustentabilidade, possibilita às crianças se constituírem como usuárias do sistema de escrita sem estarem alfabetizadas e, ainda, demonstra o trabalho pedagógico numa perspectiva curricular que propicia a aprendizagem das crianças por meio de experiências com o universo da escrita e o que colabora com a transposição do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico.

A professora Doroty organiza as crianças nas mesinhas, retoma o trabalho feito no dia anterior lendo os cartazes sobre o meio ambiente e propõe para as crianças uma atividade com colagem envolvendo serragem.

Na atividade desenvolvida pela professora existe a leitura de cartazes para realizar um trabalho com colagem, nessa leitura as crianças tomaram conhecimento de ambientes restaurados ecologicamente e ambientes poluídos, a partir da leitura dos dizeres sobre o meio ambiente, no que consiste em um evento de letramento ela levantou questões sobre a origem do material que foi utilizado. A respeito de propor atividades de colagem após a leitura condiz com as ideias de Oliveira (2010, p. 5) ao entender que

Outro ponto importante em relação à aprendizagem infantil considera que as habilidades para a criança discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar um coleguinha que chora etc., não são fruto de maturação orgânica, mas são produzidas nas relações que as crianças estabelecem com o mundo material e social, mediadas por parceiros diversos, conforme buscam atender suas necessidades no processo de produção de objetos, ideias, valores, tecnologias.

E com as DCNEIs (2010, p. 26) ao dizerem que na prática pedagógica das professoras devam existir atividades com o objetivo de garantir experiências que: “Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico social, ao tempo e à natureza.”

Ao tratar da experiência a *Proposta Político-Pedagógica Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014, p. 55) defende que a experiência

**GISELLE PEREIRA CAMPOS FARIA  
SELMA MARTINES PERES  
MARIA APARECIDA LOPES ROSSI**

OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR  
DAS DIRETRIZES CURRICULARES

[...] não pode ser confundida com experimento, como série de regularidades que possibilita conhecer coisas dominá-las, conforme a ciência moderna propõe – deve ser compreendida como um processo singular, que produz diferenças, heterogeneidade, pluralidade, que nunca se repete e que tem abertura para o desconhecido, o inesperado, a incerteza e que, por isso, não pode ser antecipada e prevista de antemão.

Sendo assim, a professora trabalhou a leitura num evento de letramento como ponto de partida de uma atividade que permitiria às crianças experimentarem e questionarem sobre aspectos da natureza e se manifestarem com relação ao seu conhecimento produzido a respeito do meio ambiente, ou, de acordo com as DCNEIs (2010, p. 26): “[...] o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na TERRA, assim como o não desperdício dos recursos naturais.”

Entende-se que essa oportunidade, articulada aos eventos de letramento, que se dá às crianças na Educação Infantil, diz respeito a um currículo que traz na sua concepção a aprendizagem infantil voltada para a experiência, a interação e a produção de conhecimento por parte das crianças.

A professora Pocahontas organizou o momento de roda com as crianças para fazer os combinados com relação à caminhada da paz que iria acontecer, lembrou o dia da semana passada em que eles fizeram os panfletos e como esses deveriam ser entregues à comunidade. Depois em fila as crianças saíram para fazerem a entrega dos panfletos. Durante a caminhada, nas ruas do bairro, as crianças cantavam músicas sobre a paz, gritavam em forma de coro “Queremos paz!” e entregavam os panfletos que elas confeccionaram para as pessoas da comunidade que estavam nas portas da sua casa ou caminhando pelas ruas. Esse trabalho feito pelas crianças numa organização coletiva é apontada pelas DCNEIs (2010, p.26) como uma experiência promovida pelo currículo que: “Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas.”

A construção dos panfletos pelos alunos, a retomada do conteúdo pela professora e a distribuição juntamente com os cartazes foram sucessivos eventos de letramento no enfoque ideológico, ou seja, a leitura e a escrita no seu uso social, pois ao escreverem pedindo a paz às crianças estavam usando a escrita para reivindicar por parte da comunidade uma cultura de paz. Contudo, vale destacar que ainda que as características indiquem o modelo ideológico de letramento na realização das atividades, isso não significa que todas as crianças puderam vivenciá-lo dessa forma, podendo algumas, apenas reproduzir a atividade proposta. Tal reflexão exigiria compreender a apropriação dos eventos de letramento por parte das crianças, o que não se configura no objetivo dessa pesquisa.

Sobre comunicar às crianças como deveria ser a caminhada, vale lembrar as palavras de Oliveira (2010, p. 6)

Quando o professor ajuda as crianças a compreender os saberes envolvidos na resolução de problemas de certas tarefas – tais como empilhar blocos, narrar um aconteci-

**GISELLE PEREIRA CAMPOS FARIA  
SELMA MARTINES PERES  
MARIA APARECIDA LOPES ROSSI**

OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR  
DAS DIRETRIZES CURRICULARES

mento, recortar uma história, fazer um desenho, consolar outra criança que chora, etc. – são criadas condições para o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas pelas crianças, que têm experiências de aprendizagens e desenvolvimento diferentes de crianças que têm menos oportunidades de interação e exploração.

E da *Proposta Político-Pedagógica Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014, p. 61) ao defender: “[...] um currículo que parte dos interesses e necessidades das crianças em relação aos conhecimentos e práticas construídos historicamente pela humanidade num reiterado movimento de construção com e para as crianças, mediado pelos adultos.”

Nesse aspecto, podemos inferir que a postura da professora em retomar a sucessão de eventos de letramento que antecederam a caminhada pela paz e planejar como seria a experiência da caminhada para a distribuição dos panfletos contribuiu para que as crianças compreendessem quais saberes elas necessitarão para executar tal tarefa. Assim, como a execução da passeata permitiu que elas participassem de um evento de letramento, pois a escrita estava presente nos cartazes e nos panfletos e de uma atividade que envolvia práticas desenvolvidas pela comunidade na entrega dos panfletos para atender uma necessidade latente.

A professora Branca de Neve relata na sua entrevista que:

[...] eu acho que o CMEI também apresenta um tempo, um espaço e várias formas de letramento, porque aqui eles entram em contato com as múltiplas linguagens, a matemática, a artística, a corporal, a escrita e na leitura de muitas histórias porque a gente lê muito para eles. Então eles já se consideram leitores, no reconto eles já se mostram leitores. O importante é isso, esse tempo, espaço e diversidade de atividades que a gente traz para eles a partir do interesse deles, porque quando eles chegam aqui, não são como uma folha em branco, trazem muita coisa de casa, a cultura de cada família, o que cada família acredita, proporciona, as brincadeiras também. Aqui a gente abre esse espaço, a partir do que eles já sabem, a gente ampliar, esse é o nosso objetivo maior, porque se aqui é um espaço de educação, nós não podemos ficar no senso comum, temos que pegar o que eles já sabem e ampliar para chegar no conhecimento já elaborado, no conhecimento científico (BRANCA DE NEVE, 2015).

Ao relatar, que percebe que as crianças já vêm de casa com muitos conhecimentos e a sua preocupação em valorizar a cultura que elas trazem do cotidiano com as famílias, na entrevista a professora se aproxima com as ideias de Oliveira (2010, p. 7) que a esse respeito aponta que

As instituições precisam conhecer a comunidade atendida, as culturas plurais que constituem o espaço da creche e dá pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, as crenças e manifestações dessa comunidade, enfim, os modos de vida das crianças vistas como

**GISELLE PEREIRA CAMPOS FARIA  
SELMA MARTINES PERES  
MARIA APARECIDA LOPES ROSSI**

OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR  
DAS DIRETRIZES CURRICULARES

seres concretos e situados em espaços geográficos e grupos culturais específicos.

Ao entender que o currículo na Educação Infantil deve ser entendido como uma construção social, a *Proposta Político-Pedagógica Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014, p. 61) defende que ele deve propor maneiras: “[...] de organização e de problematização dos conhecimentos e informações trazidas pelas crianças, pelas famílias, pelas comunidades e pelos profissionais, transformando-se em um lugar de socialização, apropriação e produção de conhecimentos [...]”.

Quando a professora aborda a importância sobre as crianças vivenciarem as diferentes linguagens ela se assemelha com as ideias de Oliveira (2010, p. 12) ao dizer que as experiências vivenciadas na Educação Infantil

[...] visam promover oportunidade para cada crianças conhecer o mundo e a si mesma, aprender a participar de atividades individuais e coletivas, a cuidar de si e a organizar-se. Visam introduzir as crianças práticas de criação e comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada [...]

Sendo assim, pode se perceber que as experiências que as crianças devem vivenciar em todas as linguagens, inclusive na escrita, ou seja, os eventos de letramento, que são importantes no currículo da Educação infantil essas devem estar articuladas, com o objetivo de ampliarem o conhecimento sobre o mundo das crianças da sua e de outras culturas e permitir que elas façam o registro, inclusive por meio da escrita, mesmo ainda não sabendo escrever convencionalmente, desse conhecimento produzindo assim uma cultura infantil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das análises, podemos entender que os eventos de letramento ocorreram articulados à construção do currículo, nas formas que as professoras optaram ao realizar a mediação no processo de ensino e aprendizagem das crianças nos agrupamentos dos CMEIs pesquisados, buscando problematizar as situações que se apresentaram nas instituições por meio de uma necessidade da comunidade ou de uma curiosidade das crianças e trazendo para sala situações de leitura e escrita.

Dessa forma, percebemos que o currículo pode ser compreendido como às práticas educativas, organizadas sócio-culturalmente, nas especificidades dos tempos e espaços da Educação infantil e é por meio dele que se concretiza o ensino escolarizado de acordo com as concepções de educação, infância, conhecimento e cultura dos indivíduos envolvidos nesse processo.

**GISELLE PEREIRA CAMPOS FARIA  
SELMA MARTINES PERES  
MARIA APARECIDA LOPES ROSSI**

OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR  
DAS DIRETRIZES CURRICULARES

Podemos concluir que naquele contexto da Educação Infantil o exercício foi de construir o currículo, forma intencional, e que para atingir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças os eventos de letramento estiveram presentes no cotidiano delas por meio de atividades que envolveram a leitura e escrita.

Nesse sentido, valer-se das atividades de leitura e escrita para as crianças nos espaços dos CMEIs com o objetivo de aproximá-las com o universo escrito, potencializou a formação das crianças como usuárias do nosso sistema de escrita, por meio de experiências significativas e transpondo o conhecimento do seu dia-a-dia para o conhecimento científico.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. **Anais...** I Seminário Currículo em Movimento Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, Faculdade de Educação – UFMG, 2010.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRANDÃO, A. C.P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRANDÃO, M. de O. M. **Ensino fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso**. 2012. 109 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRITTO, L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: GOULART, A. L. F.; MELLO, S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

CORSINO, P. Professores de educação Infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

FARIA, V. L. B.; DIAS, F. R. T. de S. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, Z. de M. R. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais...** I Seminário Nacional Currículo em movimento: perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

GISELLE PEREIRA CAMPOS FARIA  
SELMA MARTINES PERES  
MARIA APARECIDA LOPES ROSSI

OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR  
DAS DIRETRIZES CURRICULARES

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, M. H. **A construção dos sentidos do processo de letramento: pluralidade vivenciada no ensino fundamental público**. 2014. 257f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão, Programa de Pós – Graduação em Educação, Catalão, 2014.

Secretária Municipal de Educação de Goiânia. **Infâncias e Crianças em Cena: por uma política Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação**, 2014.

SOARES, M. B. **Letramento em três gêneros**. Belo Horizonte, CEALE / Autêntica, 1986.

SOUZA, H. D. S. C.; SERAFIM, M. de S. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. In. BORTONI-RICARDO, S.M. *et al.* (Orgs.). **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. O currículo da primeira infância. In \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 15).

**GISELLE PEREIRA CAMPOS FARIA  
SELMA MARTINES PERES  
MARIA APARECIDA LOPES ROSSI**

OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR  
DAS DIRETRIZES CURRICULARES



ELIANE MARTA TEIXEIRA LOPES

Doutora em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: [emtlopes@uai.com.br](mailto:emtlopes@uai.com.br).

LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: [lucianom@fae.ufmg.br](mailto:lucianom@fae.ufmg.br).

## AS TENSÕES QUE PRESIDRAM A CONSTRUÇÃO DA CIÊNCIA MODERNA E OS MODOS CONTEMPORÂNEOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO - ISAIAS PESSOTTI

### RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as relações entre literatura, história da ciência e relação com conhecimento nos romances históricos escritos pelo cientista e professor brasileiro Isaias Pessotti. Para tanto, problematizamos a literatura como fonte para a história, estabelecemos o contexto de aparecimentos das obras e os indícios que apresentam para uma análise histórica da ciência e do conhecimento. O trabalho analisa, mais especificamente, os romances *Aqueles cães malditos de Arquelau* (1993) e *Manuscritos de Mediavilla* (1995) em que o autor constrói tramas que põem em movimento e em relações, personagens que mantêm estreitas relações com os modos, científicos ou não, da produção de conhecimentos. E, mais do que isto, as histórias construídas por Isaias Pessotti buscam, também, dialogar com a história das ciências, oferecendo ao leitor a possibilidade de conhecer as tensões que presidiram a construção da ciência moderna e os modos contemporâneos de produção do conhecimento científico.

**Palabras-clave:** Conhecimento científico. Ciência moderna. Isaias Pessotti.

THE TENSIONS THAT PRESIDED THE DEVELOPMENT OF MODERN SCIENCE AND THE CONTEMPORARY MODES OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE PRODUCTION - ISAIAS PESSOTTI

### ABSTRACT

The objective of this paper is to analyze the connections among literature, the history of Science and the relations with knowledge in the historical novels written by the Brazilian scientist and professor Isaias Pessotti. To this end, we problematized literature as a source to History, established the context of the novels emergence and the indications they present for a historical analysis of Science and knowledge. This paper specifically analyses the novels *Aqueles cães malditos de Arquelau* (1993) and *Manuscritos de Mediavilla* (1995) in which the author builds plots that put in motion, and in connection, characters that keep close relation with the modes, scientific or not, of knowledge production. And, more than that, the stories built by Isaias Pessotti also seek to dialogue with the History of Sciences, offering the reader the possibility to understand the tensions that presided the construction of modern Science and the contemporary modes of scientific knowledge production.

**Keywords:** Scientific knowledge. Modern sciences. Isaias Pessotti.

LES TENSIONS QUI ONT GUIDÉ LA CONSTRUCTION DES SCIENCES MODERNES ET DES MODES CONTEMPORAINS DE PRODUCTION DE CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES – ISAIAS PESSOTTI

### RESUMÉ

Ce travail vise à analyser les relations entre la littérature, l'histoire de la science et la relation avec la connaissance dans les romans historiques écrits par le scientifique brésilien, le professeur Isaias Pessotti. À ce titre, nous avons placé la littérature comme une source de l'histoire, en établissant le contexte de l'apparition des œuvres et les indices qu'elles présentent pour une analyse historique de la

science et du savoir. Le travail analyse, plus spécifiquement, les romans *Aqueles cães malditos de Arquelau* (1993) et *Manuscritos de Mediavilla* (1995) dans lesquels l'auteur construit des intrigues qui mettent en mouvement et en relation, des personnages qui entretiennent des relations étroites avec les modes scientifiques ou non de la production de la connaissance. En plus, les histoires construites par Isaias Pessotti cherchent aussi à dialoguer avec l'histoire des sciences, en offrant au lecteur la possibilité de connaître les tensions qui ont guidé la construction des sciences modernes et les moyens contemporains de production des connaissances scientifiques.

**Mots-clés:** Connaissance scientifique. Sciences modernes. Isaias Pessotti.

## INTRODUÇÃO

Em 1933 nasceu, em São Bernardo do Campo (o que mais tarde viria a ser conhecido como o B do ABC paulista<sup>1</sup>), estado de São Paulo, Isaias Pessotti. Os anos 1930 e 1940 no Brasil não foram fáceis – e bem cabe a pergunta: algum foi? Em um contexto internacional adverso, o *crash* da bolsa de New York levando a uma primeira e grave crise do capitalismo, as elites oligárquicas, herdeiras ainda do Império, freavam a modernização da economia e as camadas populares sofriam o impacto de governos que não criavam políticas sociais e nem davam atenção a setores sociais emergentes (classes médias e militares). Uma “revolução” de inspiração liberal mas com a ajuda de setores militares, inaugura a década levando ao poder Getúlio Vargas, fazendeiro gaúcho, que passa à história como “pai dos pobres” em função das várias políticas sociais estabelecidas em seus 15 anos no poder. Entre outros pontos propunha-se a instituição do voto secreto, o estabelecimento de uma legislação trabalhista e o desenvolvimento da indústria nacional.

Os tempos ficariam piores: a Europa promove e assiste a ascensão do nazismo e à Segunda Grande Guerra, na qual o Brasil passa de uma situação de simpatizante a de participante, mesmo que internamente pratique uma ditadura coercitiva e muitas vezes feroz. O fim da guerra, com a derrota do nazi-fascismo, repercutiria no Brasil trazendo o fim da ditadura e a abertura à democracia, com as disputas eleitorais entre partidos de esquerda (como o Partido Comunista Brasileiro – PCB), liberais e de direita. Como sempre de curta duração, o processo histórico de democratização no país é interrompido e o PCB, em 1947, tem o seu registro cancelado. Em 1948, deputados e senadores são caçados e todos os comunistas passam a sofrer retaliações e a serem perseguidos pelo Governo do Marechal Dutra e todos os outros que virão.

Quando Isaias Pessotti se forma na Universidade de São Paulo em 1955, Juscelino Kubitschek havia sido eleito presidente da República, tendo tido como véspera o suicídio daquele que havia sido reeleito pelo voto popular, Getúlio Vargas, e como futuro um novo golpe militar.

**ELIANE MARTA TEIXEIRA LOPES  
LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO**

AS TENSÕES QUE PRESIDIRAM A  
CONSTRUÇÃO DA CIÊNCIA MODERNA E OS  
MODOS CONTEMPORÂNEOS DE PRODUÇÃO  
DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO - ISAIAS  
PESSOTTI

---

1. O ABC paulista é parte da Região Metropolitana de São Paulo, tradicionalmente industrial, porém com identidade própria, composta pelos municípios Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano.

A Universidade de São Paulo (USP), a mais conceituada universidade brasileira, antecedida por institutos e faculdades isolados desde 1827, teve a primeira sessão do Conselho Universitário em 1934. Isaias Pessotti se formou em Filosofia na “Maria Antônia”, nome da rua que abrigava o prédio da Faculdade de Filosofia, onde começou sua carreira docente como professor de Psicologia. Criado o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, sob a direção do Professor Fernando de Azevedo, aí trabalhou por quatro anos. É preciso que se diga que nossos melhores intelectuais se empenharam nesse projeto criado em 1955 e, liderados por Anísio Teixeira, acreditavam que “[...] as práticas educacionais alcançariam condições científicas na medida em que se utilizassem do instrumental teórico e metodológico próprio das ciências sociais para a investigação e reflexão a respeito de seus problemas” (FERREIRA, 2001, p. 7).

Em 1960 Pessotti retoma suas atividades docentes no campo da Psicologia, e em 1964 recebe uma bolsa de estudos para se aperfeiçoar em Milão, cidade que seria cenário de alguns de seus romances sobre os quais falaremos adiante. Volta ao Brasil para lecionar, por curto período, na recém-criada Universidade de Brasília. Após o cerco a esta instituição, em 1968, cujo arrojado projeto pedagógico, em 1962, deve-se ao antropólogo Darcy Ribeiro, Pessotti volta a Milão onde permanece, intermitentemente, até 1970. Defende a tese de doutorado em psicologia: *Discriminação condicional em Melipona Micheneria Rufiventris Lepeletir*, também na USP, em 1969, orientado por Carolina Bori<sup>2</sup>. Escreveu muitos livros, artigos e capítulos de livros e em jornais. Seu curriculum na Plataforma Lattes<sup>3</sup> foi atualizado por ele mesmo em 2008. O foco em seus artigos acadêmicos é a psicologia, a psiquiatria, com ênfase na história da loucura.

Dentre as múltiplas, mas convergentes atividades que exerceu, nosso personagem/autor foi professor titular da cátedra de Metodologia Científica (em Psicologia) da Universidade de Urbino (Itália), em 1997, data que coincide com a publicação de seu último romance. Transparece, assim, ao lado de suas fascinantes histórias, um ensino sobre uma certa forma do trabalho investigativo que é o que a Metodologia busca a ensinar.

Seus anos na Itália, especialmente em Milão e em Urbino, permitiram-lhe uma intimidade, mais que conhecimento, com a região do *mezzo* norte da Itália, que abre para seus leitores a possibilidade de uma viagem gastronômica, paisagística, de costumes, de beleza e de conhecimento com as quais, todas juntas, poucas vezes nos deparamos em outros romances. Os romances são narrados na primeira pessoa e descrevem situações em que a convivência acadêmica e a busca da verdade revelam uma forma de produção do conhecimento em que saber e sabor são indissociáveis. E neste momento introduz-se, mesmo sem ser convidado, Roland Barthes com sua magnífica aula, proferida ao ser em empossado no *Collège de France*:

**ELIANE MARTA TEIXEIRA LOPES  
LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO**

AS TENSÕES QUE PRESIDIRAM A  
CONSTRUÇÃO DA CIÊNCIA MODERNA E OS  
MODOS CONTEMPORÂNEOS DE PRODUÇÃO  
DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO - ISAIAS  
PESSOTTI

2. Sob o título *Minha Chefe, Dona Carolina, On-line version*, ISSN 1678-5177. *Psicol. USP* vol. 9 n. 1 São Paulo 1998, Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641998000100053>>, escreveu um interessante artigo que revela sua opinião sobre a universidade que não é mais a de seu tempo.

3. Base de currículos pessoais/profissionais mantida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, órgão do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) do Brasil.

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível (BHARTHES, 1977, p. 45).

A primeira frase do primeiro capítulo de *Aqueles malditos cães de Arquelau* (1993), já anuncia que é pouco convencional o tipo de pesquisa realizada no Instituto Galilei:

Qualquer pesquisador sabe que, para obter financiamentos, é preciso que seu trabalho conduza a “avanços tecnológicos de vanguarda” ou “resultados relevantes para a realidade nacional na área em apreço”. Como se verá, o nosso trabalho, diante desses critérios, era de fulgurante inutilidade (PESSOTTI, 1993, p. 7).

O Instituto Galilei descrito e desenhado pelo autor<sup>4</sup> abrigava pesquisadores de áreas diferentes e funcionava em uma velha abadia cuja igreja se mantinha conservada. Ademais, uma magnífica biblioteca, nove salas de trabalho para cada pesquisador, uma copa, banheiros, depósito, o claustro, a sala do diretor e de sua secretária, por onde passavam os contratos, os interesses, honrarias e eram assinados os cheques que pagavam mal os pesquisadores. Na opinião desses pesquisadores, ao contrário de si mesmos, os que trabalham extramuros têm outra marca e ambições assim anunciadas: “Estavam lutando a ferro e fogo por posições de relevo, lucro ou prestígio acadêmico naquela espécie de guerra que é a desgraça ou a graça da vida universitária. Nós éramos, sejamos francos, desertores” (PESSOTTI, 1993, p. 17).

As *drammatis personae* principais, como as descreve o narrador, são: Anna, 33 anos, pesquisava literatura e teatro grego desde os 18 anos, lia grego correntemente mas não o latim; Mauro Adami, 34 anos, 10 deles dedicados à psiquiatria e à teoria da sedução em Freud; Tulio, 40 anos, estudava conceitos de deficiência mental; Beatrice Bonomi, estudava a história do movimento muscular ou comportamento motor; Lorenzo Crivelli Duci, 45 anos, erudição notável em história etrusca, afrescos do século XIII, história da medicina e vasto conhecimento sobre o que restava ainda de igrejas, paróquias, abadias.

Finalmente, eu, Emilio Donatelli, vêneto de Cordignano, bacharel em Filosofia, uma cátedra de Psicologia, muitos artigos publicados, um livro sobre a ansiedade, sucesso de crítica e fracasso de bilheteria (como o autor). Míope, em vários sentidos (PESSOTTI, 1993, p. 14-16).

**ELIANE MARTA TEIXEIRA LOPES  
LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO**

AS TENSÕES QUE PRESIDIRAM A  
CONSTRUÇÃO DA CIÊNCIA MODERNA E OS  
MODOS CONTEMPORÂNEOS DE PRODUÇÃO  
DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO - ISAIAS  
PESSOTTI

4. PESSOTTI, 1993, confira planta baixa na página 13.

Esse, que se apresenta como Emílio, o narrador da trama, tem as mesmas qualificações acadêmicas do autor, Isaias Pessotti, que não deixa dúvidas de que um é o outro, ou seja, o autor faz de si o narrador para falar algo de si, o autor.

## OS CÃES

*Aqueles cães malditos de Arquelau* (1993) não é um livro fácil de ser resumido, como era minha intenção inicialmente. Há duas tramas, uma decorrente da outra. A partir de uma reunião informal para discutir-se o parecer com duras críticas a um artigo de Emilio, em uma *trattoria de aldeia, honesta e tranquila*, tudo regado a bom vinho acompanhando uma *fagianella e penne all'arrabiata* (PESSOTTI, 1993, p.18), estabelece-se uma discussão epistemológica, de interesse à produção de conhecimento de qualquer área. Por exemplo, a diferença entre a história da ciência, como o estudo crítico do processo de produção do saber científico e a história do conhecimento como o estudo do produto desse processo: o saber resultante (PESSOTTI, 1993, p. 24). As precisões dos conceitos de conhecimento, ciência e saber são trazidas pela epistemologia e pela filosofia, mas também pela psicanálise e mesmo pela educação, ou ciências da comunicação e da informação. Mas existe também, como foi lembrado, o saber codificado, registrado para sempre em uma certa linguagem, *encerrado e vivo nas bibliotecas e nas gravações, nas fórmulas e equações, nas pranchas de Vesalio ou nos antifonários de Isabella* (PESSOTTI, 1993, p. 25). A escrita ou o escrito é aquilo sem o que nada mais existiria.

Mas como, tanto na investigação científica como na investigação policial, uma coisa leva à outra; são os traços, os sinais, os vestígios que levam ao desvendamento, e os comentários epistemológicos sobre genética, genealogia do conhecimento, gênios e genialidade (PESSOTTI, 1993, p. 44), levaram-nos a uma disposição para novas situações e novos desafios. O convite feito por Bruno aos “avulsos” (os que não tinham marido, mulher, ou outros compromissos assumidos e cobrados nos fins de semana) era no mínimo estranho: *Vamos ver minha tia* (PESSOTTI, 1993, p. 47). As brincadeiras e gozações em torno do inusual convite se estenderam até o esclarecimento: visitar uma antiquíssima *Villa* no Piemonte, fechada há vários anos, explorá-la, saber o que havia dentro, o que resistiu ao tempo e aos maus tratos. Eis um pequeno trecho para nos dar ideia de como trabalhavam “os desertores”:

Vai quem quer. A região é linda e vale o passeio. Na pior das hipóteses respiramos ar de montanha, bebemos o melhor espumante do país e dormimos em um hotelzinho simples, antigo castelo de caça dos Savoia, depois de um jantar com presunto de javali acompanhado de Barolo ou de Barbera do melhor que há (PESSOTTI, 1993, p. 49).

A exploração da *Villa*, os personagens que ali convivem e trazem informações de há séculos, a maneira como foi conservada, o que cada um dos pesquisadores contribui para um entendimento de o que poderia ter havido é, em si, uma parte da narrativa, a outra parte é o que havia

**ELIANE MARTA TEIXEIRA LOPES  
LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO**

AS TENSÕES QUE PRESIDIRAM A  
CONSTRUÇÃO DA CIÊNCIA MODERNA E OS  
MODOS CONTEMPORÂNEOS DE PRODUÇÃO  
DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO - ISAIAS  
PESSOTTI

dentro da *Villa*. A *Villa* tinha sido a casa de verão de grandes senhores, de bispos e princesas, cenário de concertos, peças teatrais, glórias, pecados e crimes; era um bloco imponente, com dois andares muito altos e a fachada era branca e longuíssima. Mas, é claro, o interesse desse grupo era outro: achar livros, cartas, o que fosse, bibliomaníacos irrecuperáveis que eram. O desenrolar do mistério lhes daria uma coisa e outra. Na *Villa* um teatro e uma capela dominavam os espaços: “a imagem de um bispo, à frente de seu tempo, hesitando entre a capela e o teatro. Ou a conciliar, numa síntese genial, dogma e invenção, coerção e liberdade, prazer e norma ou outras dicotomias do gênero. Uma figura trágica, na mais pura acepção do termo” (PESSOTTI, 1993, p.71). Já que ainda não havia procura, pois quando se procura sabe-se o que, foram de achado em achado, e em papéis picados por ratos que forravam o ninho de uma galinha, a primeira surpresa: as *Geórgicas* de Virgílio<sup>5</sup>: “Há os que penetram mares ignotos/ E a ferro invadem as cortes dos potentes/ Outros abatem cidades e demolem lares/ Apenas por beber em preciosa taça/E adormecer em púrpura de Tiro”. (PESSOTTI, 1993, p. 76) A primeira impressão desse longínquo bispo era construída: “era dessas pessoas que sabem combinar o refinamento e a singeleza, o intenso e o belo ou a paixão e a doçura”. (PESSOTTI, 1993, p. 80)

Na busca por Virgílio, encontram o manuscrito que desdobrará outra história dentro da história. Atrás de uma parede, no forro da tribuna, em um alçapão, livros! “Aquela tábuas, habitada por Clio e pelo fauno, era uma porta para o mistério, talvez o pecado” (PESSOTTI, 1993, p.100). Vinte ou mais volumes, grossos ou finos, encadernados, sem capas, com capas de madeira, de couro de pele de carneiro. O momento exigia calma, mas foi o que não tiveram, o alçapão se fechou e ficaram com três tesouros, apenas. As *Geórgicas*, um *Commentarium*... etc do qual naquele momento não se sabia grande coisa e o volume que se tornaria nas mãos de Anna, a especialista em teatro grego, a maior das conquistas: a primeira tradução em latim de Hipólito, feita, possivelmente pelo bispo. Vale a pena reproduzir o diálogo:

- Depois da experiência de hoje, quem se habilita a escrever algo como Teoria da Descoberta?
- Depende. Vale falar de estratégias, intuição, ou você quer uma lógica da descoberta?
- Aceito os dois enfoques. Você escreve?
- Deus me livre. Perguntei só por curiosidade.
- Eu aceito escrever, em coautoria, se cada um conseguir explicar, em termos epistemológicos, como chegou à descoberta do Virgílio na tribuna (PESSOTTI, 1993, p. 104).

O *Commentarium*, que pelas deduções teria sido escrito pelo bispo Lutércio por volta de 1410, se transformaria na história dentro da

**ELIANE MARTA TEIXEIRA LOPES  
LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO**

AS TENSÕES QUE PRESIDIRAM A  
CONSTRUÇÃO DA CIÊNCIA MODERNA E OS  
MODOS CONTEMPORÂNEOS DE PRODUÇÃO  
DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO - ISAIAS  
PESSOTTI

5. As *Geórgicas* são um conjunto de quatro livros escritos por Virgílio em que é comentado o mundo rural numa perspectiva bucólica. Do latim georgica, *órum* é poema que trata de agricultura, este do grego *geórgikós, é,ón* concernente à agricultura ou ao agricultor.

história. História contra a injustiça, falsidades, reacionarismos: *De falsis in Euripidem...*

Eu era o primeiro leitor, em vários séculos, de um texto absolutamente inédito, único e, mais que tudo, obra de um autor genial cujo o nome era um mistério e que me fascinava. Mais ainda o texto versava sobre Eurípedes, que sempre considerei uma das maiores figuras do gênero humano. [...] O conhecimento deve ter alguma paixão erótica (PESSOTTI, 1993, p. 129).

O detetivesco e a curiosidade prosseguem na visita. No detetivesco há muitas perguntas, a valorização de pequenos traços, sinais, pistas deixadas pelo passado na tentativa de fazer o perfil desse homem que se deixava ver apenas na sombra. Quem é/foi esse bispo vermelho que amava a beleza, um homem de grande paixão? “Vamos cercar o problema por todos os lados. Qualquer pista pode servir” (PESSOTTI, 1993, p. 132). Entre o prazer do desfrute da beleza, a tentação do enigma.

Mas havia a curiosidade, essa palavra. Relegada a ser coisa malsã, futrica, invasão de privacidade e outras que tais, a curiosidade revela o que há de melhor em nossa atividade de pesquisadores, sendo ela mesma a investigação. Permitam-me uma digressão etimológica e analógica, um pouco de miscelânea de línguas latinas. A família etimológica é de *cura* que é (*soin*) cuidado, desvelo, mas também (*souci*) preocupação, inquietação. *Curare* é cuidar, limpar e tomar conta. Em italiano quando se diz a *cura de*, dizemos em português *sob a guarda, sob os cuidados*, ou ainda, *realizado por*. Do latim *curiositas, átis*, “desejo de conhecer” e por metonímia, informação tão interessante quanto surpreendente. A curiosidade é esse desejo intenso de ver, ouvir, conhecer, experimentar algo novo, original, desconhecido. Isso nos leva a que curiosidade se encaixe, analogicamente, nas palavras que exprimem faculdade cognitiva e exprimem a condição anterior à operação do entendimento: desejo, ardor, *sede de penetrar os recônditos arcanos da sciencia*, que também leva ao seu contrário: à quebra de regras (SPITZER, 1936). No dicionário de espanhol aparece como sentido figurado: *sarar* uma paixão (ALMOYNA, 1951). Como se vê é mesmo nas palavras que nosso trabalho de investigadores curiosos se encerra.

E é assim que nossos investigadores, nossos pesquisadores, vão definir seu trabalho:

A nossa investigação, embora desordenada, era fecunda e até segura. Ela não seguia um método. Seguia uma paixão. E pensei então que a objetividade talvez seja o melhor caminho para descobrir e explicar conceitos ou doutrinas. Mas quando se trata de descobrir e entender figuras do passado, pessoas, uma certa dose de paixão ilumina detalhes que a mera racionalidade não enxerga (PESSOTTI, 1993, p. 172).

E é a paixão que o filósofo Renato Janine Ribeiro ressalta na orelha do livro: “A paixão e o conhecimento da paixão: esses motivos modulam o romance de estreia de Isaias Pessotti”. Apesar da etimologia do latim tardio,

**ELIANE MARTA TEIXEIRA LOPES  
LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO**

AS TENSÕES QUE PRESIDIRAM A  
CONSTRUÇÃO DA CIÊNCIA MODERNA E OS  
MODOS CONTEMPORÂNEOS DE PRODUÇÃO  
DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO - ISAIAS  
PESSOTTI

*passio,ónis*, paixão, passividade; sofrimento, nada impulsiona mais à ação, ao desejo de saber que a paixão pelo objeto que não é necessariamente aquele que se mostra buscando uma revelação mas talvez aquele que se enovela, se esconde sob o que se sabe ou que se busca saber.

Mas dizer “paixão pelo conhecimento” não é o mesmo que dizer “paixão do conhecimento”. Eu, ou qualquer uma das pessoas que fazem do verbo ação, posso ter paixão pelo conhecimento (BURKE, 2003, p. 19)<sup>6</sup>, mas se digo “paixão do conhecimento” acredito que o conhecimento tenha lá suas paixões. Se “O conhecimento deve ter alguma paixão erótica” (PESSOTTI, 1993, p. 129), está presente a paixão por Eros, filho de Poenia e Recurso, pelo que herda de seus pais, a eterna falta e o excesso. Paixão por aquele escolhido para aquela paixão: não é verdade que muitas vezes é o objeto que nos escolhe e não nós que os escolhemos? Tomo emprestadas algumas palavras do filósofo:

A paixão assim atravessa os tempos: Eurípedes, o bispo italiano e os jovens estudiosos têm em comum uma escuta atenta aos diversos registros da paixão [...] a paixão e o conhecimento se unem no que há de mais nobre: a descoberta. Todos sabemos o que pode haver de lento, demorado e mesmo frustrante no conhecimento: mas, por vezes, ele se anima, com um fogo sagrado, que somente o cintilar de uma descoberta ou a revelação do dissimulado são capazes de proporcionar. E é essa mesma chama que aparece na paixão quando, em vez de simples desvario, de mera patologia, ela consegue trazer o diferente, o novo. A pessoa apaixonada descobre dimensões de que nem suspeitava (PESSOTTI, 1993, p. 129).

A dimensão política é ressaltada: o autor, Isaías Pessotti, consegue criticar de forma dura e ao mesmo tempo zombeteira os poderes deste mundo desde a Grécia antiga. “Uma crítica eficaz, e que consegue o difícil feito de ser conduzida por essa rara aliança da razão com a paixão” (PESSOTTI, 1993, p. 130). A paixão pela falta.

## O MANUSCRITO

O livro *Manuscrito de Mediavilla* foi publicado em 1995 pela mesma Editora 34. Nele, Enrico, o protagonista e narrador, nos faz acompanhar as aventuras da equipe de professores e pesquisadores do Departamento de História Medieval do Instituto Agostino Gemelli, em Milão, nas investigações que empreendem para decifrar um código secreto inscrito num manuscrito e o que lhes parecia ser o estranho formato de uma igreja medieval.

Ambos os casos chegam até eles pelo acaso. No caso do manuscrito, o problema surge quando a editora (Clara) da revista do Instituto publica um fragmento de texto na capa do periódico e, sem querer, provoca o interesse de dois famosos medievalistas pelo mesmo. Eles pedem infor-

**ELIANE MARTA TEIXEIRA LOPES  
LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO**

AS TENSÕES QUE PRESIDIRAM A  
CONSTRUÇÃO DA CIÊNCIA MODERNA E OS  
MODOS CONTEMPORÂNEOS DE PRODUÇÃO  
DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO - ISAIAS  
PESSOTTI

6. Por uma questão de conveniência este livro usará o termo “informação” para o que é relativamente “CRU”, específico e prático, e conhecimento para denotar o que foi “cozido”, processado ou sistematizado pelo pensamento.



mações sobre os originais, que ela não tem. Entre intrigada com o interesse e a raiva provocada pelos comentários de um deles, ela acaba por envolver toda a equipe na busca do manuscrito e, sobretudo, mobiliza-os para ajudá-la a entender porque um simples fragmento de manuscrito despertara tanto interesse de dois reconhecidos pesquisadores.

O caso da igreja medieval é diverso: o pesquisador-historiador da arquitetura e membro da equipe, Sandro, viu em um programa de televisão, uma referência às ruínas de uma igreja gótica na Úmbria. A reportagem desperta o seu interesse por se tratar da primeira igreja naquele estilo construída na região. Ele, então, convida os membros da equipe a fazer um passeio e visitar as ruínas – fácil lembrar das ruínas da Villa. Chegando lá, ficam intrigados com o formato da igreja e fascinados com a biblioteca de um mosteiro próximo onde são guardados centenas de manuscritos medievais.

A partir desses acasos, a equipe mobiliza todo o seu conhecimento de arquitetura, línguas, história da igreja, história da filosofia e história da ciência para desvendar os mistérios que, ao longo da trama, vão se mostrando mais articulados do que se poderia supor inicialmente. *Só aos poucos o escuro é claro...*

Tanto na construção do enredo quanto na condução da trama, o autor vai nos conduzindo pelo intricado mundo acadêmico contemporâneo (anos 1990), com suas instituições, seus modos de consagração e organização do trabalho de investigação. O Departamento de História Medieval, “era o mais respeitado, mas era também o mais pobre!”, pois dele não se esperava “alguma coisa que prestasse para qualquer tecnologia”, mas os dirigentes do Instituto sabiam estar ali pesquisadores que não lutavam pelo poder, mas defendiam ardorosamente “os fins, impessoais, da instituição” (PESSOTTI, 1995, p. 9). Mais uma vez o autor destaca, como já citado, os que trabalham como ele os faz trabalhar e aqueles que trabalham extra-muros.

Como produção cultural e obra literária, o romance de Isaiás Pessotti consegue sintetizar de forma convincente e sedutora uma das utopias mais caras à ciência contemporânea: a sua interdisciplinaridade. Mais anunciada do que praticada em nossos departamentos universitários, no romance, pesquisadores com formações diversas, em um trabalho conjunto, colocam seus talentos, conhecimentos e sensibilidades a serviço da produção do conhecimento. Ao apresentar o departamento, o protagonista e narrador afirma:

A convivência no Departamento era estimulante: vivíamos trocando informações, crítica, sugestões e, muito raramente, desaforos. Com os (quase) imediatos pedidos de desculpas. Havia muito afeto entre nós, muito respeito pelas qualidades e “manias” de cada um (PESSOTTI, 1995, p. 8).

Na forma como Enrico vai apresentando os seus e as suas companheiras e o trabalho por todos desenvolvidos, o desejo e a paixão pelo conhecimento são parte da paixão pelas pessoas e pelo mundo. Ou, nas palavras de Clara, ao fazer um brinde: “A alguma coisa melhor que qualquer

**ELIANE MARTA TEIXEIRA LOPES  
LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO**

AS TENSÕES QUE PRESIDIRAM A  
CONSTRUÇÃO DA CIÊNCIA MODERNA E OS  
MODOS CONTEMPORÂNEOS DE PRODUÇÃO  
DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO - ISAIAS  
PESSOTTI

posse, qualquer *status*, melhor até que a conquista e a descoberta. Ao desejo!” (PESSOTTI, 1995, p. 60).

O erotismo não é apenas parte do jogo do conhecimento; mais do que isso, ele funda a própria possibilidade do conhecer, pois este implica necessariamente o outro.

Mas, também não poderia faltar, nas angústias e reflexões produzidas no âmbito de um departamento de história, aquelas relativas ao lugar social ou à tarefa dos historiadores. Não passa despercebido ao narrador que, nos conturbados anos de 1960, o questionamento do lugar do Departamento, que a sua insignificância não era concebida apenas no âmbito do próprio Instituto, mas reforçada pelos próprios movimentos, que colocaram, na fachada do edifício sede, o lema: “A história é feita pelos trabalhadores, mas escrita pelos opressores”. Em conclusão o narrador-protagonista observa: “[...] como historiadores, portanto opressores, não estávamos entre os trabalhadores. Assim, além de vilões, éramos, pela lógica dos *slogans*, uns odiosos parasitas”. (PESSOTTI, 1995, p. 9)

No entanto, apesar do desconforto de se ver representado como produtor de um saber inútil e pouco engajado nas lutas dos trabalhadores, ao longo do romance Enrico vai se descobrindo cada vez mais solidário com aqueles que, outrora, tiveram a coragem de lutar, pelo conhecimento e com o conhecimento, contra a prepotência e o arbítrio do poder constituído. Mais uma vez, a paixão pelo outro e pelo conhecimento se confundem, se co-fundem, como na passagem abaixo em que, animado por um bom vinho (*o Grumello*) e conduzido pelas reflexões de um velho maestro (Nino Astrolábio), Enrico busca os caminhos para decifrar um código secreto inscritos nos manuscritos:

Se eu quisesse decifrar aquelas marcas era preciso que me deixasse guiar, não só pelas inerências rigorosas da razão, mas também pelo que ditasse minha paixão. Não a paixão pela descoberta: era a paixão por uma causa, a daqueles pioneiros da luta contra o dogma e a prepotência. Não sei se por virtudes do Grumello, esqueci do que me cercava e, por um átmo, me pareceu que Emérico, Quirino e Remígio estavam à espera de alguém que mostrasse à luz do sol toda a injustiça do esquecimento secular de sua luta. Nino Astrolábio havia apontado o caminho, fazer falar as vozes que a prepotência havia calado (PESSOTTI, 1995, p. 275).

Nesse contexto, o protagonista se descobre partícipe de várias histórias simultâneas e ligado a todos aqueles que o precederam. A guerra de alguns monges medievais contra o obscurantismo e pela liberdade de “pensar e saber” era, também, a sua guerra. Dizia ele consigo mesmo:

Tive compaixão pelos homens da Officina e entendi bem o que significava ter em mãos os segredos daqueles pioneiros da liberdade de pensar e de saber. Se dependesse de mim, em menos de dois dias teríamos decifrado o fragmento de Matteo e o Mediavilla. Queria terminar logo essa tarefa, para poder pensar num artigo que avaliasse a contribuição da Officina para a história da ciência. Eu teria que estudar

**ELIANE MARTA TEIXEIRA LOPES  
LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO**

AS TENSÕES QUE PRESIDRAM A  
CONSTRUÇÃO DA CIÊNCIA MODERNA E OS  
MODOS CONTEMPORÂNEOS DE PRODUÇÃO  
DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO - ISAIAS  
PESSOTTI

muito, mas valeria a pena. E seria o meu tributo a eles. Minha contribuição para a revanche. Que eles pensavam nisso estava claro, pela escolha do versículo. Agora, Inova signa... fazia parte da mensagem secreta: portanto ela era, mesmo, um discurso de guerra (PESSOTTI, 1995, p. 292-293).

Essa guerra teria cumprido um papel fundamental na história da ciência e precisava ser escrita, trazida à luz, publicada. Isso porque, contrariando o senso comum que afirma que a ciência moderna teria sido gestada contra a religião, a equipe do Departamento vai demonstrando que a origem da ciência moderna se assenta no trabalho de monges e frades que se arriscavam para pensar e saber. E isso é realizado por meio de um meticuloso trabalho com as fontes, em que os indícios, os detalhes, são explorados com rigor, erudição e sensibilidade.<sup>7</sup> Na história contada pelo narrador,

O *Cântico do Sol* é a semente histórica da ciência experimental. Francisco enxergou a natureza das coisas, a natureza do homem, a inarredável presença da existência, para além das categorias e silogismos. Ele percebeu quanto há de quimérico, na presunção de aprisionar nas palavras todos os modos de conhecer (PESSOTTI, 1995, p. 213).

O movimento, didaticamente exposto por Sandro, um dos professores da equipe, para que todos pudessem acompanhar, teria sido o seguinte:

Primeiro, Francisco de Assis como quem não quer nada, exalta as coisas da natureza, como manifestação de Deus. Depois Boaventura, que foi biógrafo de Francisco, portanto conhecia as suas ideias, legitima o conhecimento das coisas, como via eletiva para conhecer a Deus e, pois, para a perfeição mística. Mas mantém a visão poética da natureza, como um *pulcherrimum carmen*. [...] Bacon quer que essa indagação sobre a vida e as coisas seja menos poética e mais metódica, para que o conhecimento leve à verdade. Daí insistir na experiência, como critério de certeza (PESSOTTI, 1995, p. 215).

Seria essa busca metódica e o elogio à experiência que teria instituído a ciência moderna? No coração mesmo da igreja católica! Mas, não seria essa mesma busca metódica e a sua íntima relação com o mundo sensível, com as coisas da vida e com as pessoas, que estariam faltando à ciência e tecnologias contemporâneas?

**ELIANE MARTA TEIXEIRA LOPES  
LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO**

AS TENSÕES QUE PRESIDIRAM A  
CONSTRUÇÃO DA CIÊNCIA MODERNA E OS  
MODOS CONTEMPORÂNEOS DE PRODUÇÃO  
DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO - ISAIAS  
PESSOTTI

---

7. O modo muito corriqueiro e intenso como a palavra de indício e os procedimentos indiciários são mobilizados no livro nos leva a suspeitar que Isaias Pessotti era, no momento da escrita, leitor de Carlos Ginzburg, que em 1986 havia publicado o livro que, em 1990, foi traduzido no Brasil com o título de *Mitos, Emblemas e Sinais*, em que sistematizava sua proposição de um paradigma indiciário que articulava contribuições dos métodos de Freud, Morelli e Sherlock Homes para a pesquisa historiográfica. O artigo foi publicado a primeira vez, em 1979, em uma revista italiana com o título *Spie. Radici de um paradigma indiziario*.

Neste sentido, poderíamos dizer que o nome da personagem por quem Enrico se apaixona é sintomático: Clara. Evocando, evidentemente, a paixão terrena franciscana, o autor se esmera na produção de uma personagem marcante: inteligente, obstinada, sensível, bonita e sedutora. Mais do que outros membros da equipe do Departamento, Clara fazia uma defesa enfática da necessária aliança entre a razão e a paixão na busca (erótica) pelo conhecimento. É ela quem, em um momento de impasse da equipe, reclama e afirma: “Vocês não me seguem! Eu já disse que o caminho agora não é o da lógica. É preciso não selecionar os indícios. Deixar-se levar por todo eles. Sentir mais do que pensar” (PESSOTTI, 1995, p.284).

## **REFERÊNCIAS**

ALMOYNA, J.M. **Dicionário de Espanhol-Português**. Porto: Porto Editora. 1951.

BARTHES, R. **Aula**: aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França. Pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e pós-fácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix; Grupo Digital Source. Disponível em <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/160637/mod\\_resource/content/1/BARTHES\\_Roland\\_-\\_Aula.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/160637/mod_resource/content/1/BARTHES_Roland_-_Aula.pdf)>

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.

FERREIRA, M. dos S. **O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1961)**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

PESSOTTI, I. **Aqueles cães malditos de Arquelau**. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1993.

\_\_\_\_\_. **O Manuscrito de Medivilla**. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1995.

SPITZER, Pe. C. **Dicionário Analógico da Língua Portuguesa**. Porto Alegre: Editora Globo, 1936.

**ELIANE MARTA TEIXEIRA LOPES  
LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO**

AS TENSÕES QUE PRESIDIRAM A  
CONSTRUÇÃO DA CIÊNCIA MODERNA E OS  
MODOS CONTEMPORÂNEOS DE PRODUÇÃO  
DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO - ISAIAS  
PESSOTTI

BOAVENTURA MONJANE

Licenciado em jornalismo pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique e ativista social. E-mail: [boa.monjane@gmail.com](mailto:boa.monjane@gmail.com).

## REAGRUPAR PARA CONTROLAR? UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS ESTATAIS DE ORGANIZAÇÃO COERCIVA DAS POPULAÇÕES RURAIS EM MOÇAMBIQUE

### RESUMO

Este trabalho discute em volta das estratégias estatais e corporativas de agrupamento das populações do campo em Moçambique (período colonial e pós-colonial) que ficaram conhecidas como aldeamentos coloniais, aldeias comunais e zonas de reassentamento. A análise enquadra-se dentro dos debates sobre espaços políticos, controle social, governo indireto e reassentamentos. Conclui-se que tanto o regime colonial quanto o Estado pós-colonial implementou (e implementa) a estratégia de agrupamento da população (rural) pensada para ela mas sem ela. Mais recentemente atores não-estatais tem também jogado um papel ativo nessa lógica de agrupar para controlar.

**Palabras-clave:** Aldeamentos. Aldeias comunais. Controle social. Espaços políticos.

TO REGROUP TO CONTROL? A CRITICAL ANALYSIS OF THE STATE POLICIES FOR THE COERCIVE ORGANIZATION OF THE RURAL POPULATIONS IN MOZAMBIQUE

### ABSTRACT

This article discusses state and corporate strategies to group rural populations in Mozambique (throughout the colonial and post-colonial period), which became known as *aldeamentos coloniais* (colonial villagization), *aldeias comunais* (communal villages) and *zonas de reassentamento* (resettlement areas). The analysis is part of the debates about political spaces, social control, indirect governance and resettlements. It concludes that both the colonial regime and the post-colonial State implemented (and still implements) a grouping strategy developed for the (rural) population but without their input. More recently, non-state actors have also played an active role in this logic of grouping to control.

**Keywords:** Villagization. Communal villages. Social control. Political spheres.

REGROUPER POUR CONTRÔLER? UNE ANALYSE CRITIQUE DES POLITIQUES D'ÉTAT DE L'ORGANISATION COERCITIVE DES POPULATIONS RURALES AU MOZAMBIQUE

### RESUMÉ

Ce travail est une discussion sur les stratégies de l'Etat et des entreprises concernant les groupes de populations rurales au Mozambique (période coloniale et post-coloniale) connues sous le nom de villages coloniaux, villages communaux et zones de réinstallation. L'analyse porte sur les débats concernant les espaces politiques, le contrôle social, le gouvernement indirect et les réinstallations. La conclusion est que le régime colonial et l'Etat post-colonial ont mis en œuvre une stratégie de groupement de la population (rurale), pensée pour elle, mais sans elle. Plus récemment, des acteurs non gouvernementaux ont également joué un rôle actif dans cette logique qui consiste à grouper pour mieux contrôler.

**Mots-clés:** Villages. Villages communaux. Contrôle social. Espaces politiques.

## INTRODUÇÃO

A estratégia do controle estatal e subordinação das comunidades rurais e camponesas em Moçambique data da era colonial, tendo continuado, tomando diferentes formas, durante o período da “revolução” pós-colonial e se estende, tal como se argumenta neste ensaio, até os dias atuais. Tal como foi o caso em Angola e na Guiné, a política dos aldeamentos implementada pelo regime colonial português em Moçambique foi igualmente adoptada pelos Estados Unidos no Vietname em forma de aldeias estratégicas (COELHO, 1993 *apud* GALLO, 2015).

Em 1975, quando Moçambique ficou independente, muitas das comunidades rurais viviam em aldeamentos coloniais, estabelecidos entre 1968 e 1974 num esforço de controle das populações rurais e evitar contacto entre estas e as forças guerrilheiras de libertação nacional (COELHO, 1998). Com a independência nacional, o Governo da então República Popular de Moçambique implementou também a política da colectivização, numa tentativa de *socializar o campo*<sup>1</sup>, alterando a distribuição territorial da população rural e criando povoamentos concentrados. Assim surgiram as aldeias comunais, implementadas com o objectivo de colectivizar a produção agrícola, mas também para reduzir o risco de contacto entre as populações rurais e as forças guerrilheiras da Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO) (COELHO, 1998).

Nos tempos atuais, os campos de reassentamento massivo resultantes da necessidade de acomodar populações afastadas de suas terras “tradicionais” para dar lugar a actividades económicas e/ou de exploração de recursos constituem outra forma, moderna, de agrupamento populacional com a qual se podem estabelecer similaridades tanto com os aldeamentos coloniais quanto com as aldeias comunais.

Este trabalho analisa criticamente as transformações e as dinâmicas rurais em Moçambique, decorridas da permanente deslocação e reorganização social e territorial forçadas de populações do campo por atores estatais (período colonial e pós-colonial) e mais recentemente também por atores corporativos. O argumento central deste ensaio é de que, embora as motivações e as especificidades dos agrupamentos populacionais forçados tenham tido variações e formatos distintos em função do período, contexto e dos atores que a implementaram (e implementam), seu objectivo central é o de exercer controle social<sup>2</sup> e político sobre esses colectivos através de técnicas e métodos que garantam a subordinação dos sujeitos colectivos, prevenindo desta forma o surto de ações colectivas (ou individuais) de insurgência e que coloquem em causa o exercício de poder estabelecido e a manutenção do *status quo* (social, político e económico). Isto acontece em contextos em que o estado (colonial e pós-colonial) foi – e continua a

### BOAVENTURA MONJANE

REAGRUPAR PARA CONTROLAR? UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS ESTATAIS DE ORGANIZAÇÃO COERCIVA DAS POPULAÇÕES RURAIS EM MOÇAMBIQUE

1. A socialização do meio rural se deu a partir da criação das aldeias comunais e da criação de formas coletivas de produção, como as cooperativas.

2. O sentido clássico de “controle social” na sociologia referia-se (ou ainda se refere) à capacidade de um grupo social se autorregular. O termo foi porém sendo redefinido para significar também repressão social (JANOWITZ, 1975). Nenhum dos dois sentidos vá de acordo, completamente, com os termos do uso que pretendo atribuir neste ensaio.

ser – sistematicamente “contra o campesinato” em Moçambique (BOWEN, 2000).

Depois de uma breve discussão sobre preceitos teóricos que sustentam esta análise, levanto na primeira parte do ensaio uma discussão em volta dos aldeamentos coloniais, suas principais características e dinâmicas, revendo a material publicado sobre o tema. Procuo compreender os vínculos e as relação de similaridade entre os aldeamentos coloniais e as aldeias comunais, implementadas logo após a independência pelo Governo revolucionário da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Na segunda parte analiso as mais recentes formas de reassentamento das populações rurais em Moçambique, tomando como exemplo o campo de reassentamento de *Cateme*, na província central de Tete, buscando explorar as semelhanças dessa forma de organização e reagrupamento populacional com as duas anteriores (aldeamentos coloniais e aldeias comunais) e concluo demonstrando a herança colonial e o que se seguiu logo após a independência como tendo sido determinante na forma como hoje as populações rurais são coercivamente organizadas nos campos de reassentamento.

#### CONTROLE SOCIAL, REASSENTAMENTOS E GOVERNO INDIRETO: PRECEITOS CONCEITUAIS PARA COMPREENDER O REAGRUPAMENTO PARA CONTROLAR

Por detrás de todas [as] controvérsias esconde-se uma mesma e única questão fundamental: porque é que o domínio de classe não se mantém aquilo que é, a saber, a sujeição de uma parte da população por outra? Porque é que ele assume a forma de um domínio estatal oficial ou, o que vem a dar no mesmo, porque é que o aparelho de coação estatal não se constitui como aparelho privado da classe dominante, porque é que ele se separa desta última e assume a forma de um aparelho de poder público impessoal, destacado da sociedade? (PACHUKANIS, 1988)

Três preceitos teóricos serão necessários para auxiliar a análise que faço neste trabalho: o conceito de controle estatal da sociedade (SCOTT, 1998) – para compreendermos como o Estado exerce controle sobre as populações (sociedade) e como tal autoritarismo falha; a teoria do reassentamento (forçado ou involuntário) – para compreendermos a lógica por detrás da dinâmica dos assentamentos populacionais; e o conceito de governo indireto<sup>3</sup> – que nos ajuda a compreender a questão de “poderosos actores não-estatais adquirem desta forma controlo sobre as vidas e o bem-estar de vastas populações [...]” (SANTOS, 2007, p. 15).

#### CONTROLE SOCIAL

Nos debates em volta do conceito de controle social é comum sugerir-se a necessidade de estabelecer a diferenciação a ideia de controle

3. Segundo Santos (2007, p. 15) “[...] o governo indireto foi uma forma de política colonial europeia largamente praticada nas antigas colónias britânicas, onde as estruturas tradicionais de poder local, ou pelo menos uma parte delas, foram incorporadas na administração colonial estatal”.

#### BOAVENTURA MONJANE

REAGRUPAR PARA CONTROLAR? UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS ESTATAIS DE ORGANIZAÇÃO COERCIVA DAS POPULAÇÕES RURAIS EM MOÇAMBIQUE

coercivo, este último entendido como sendo a organização social de uma sociedade que se baseia predominantemente e essencialmente no uso da força. No nascimento da sociologia como disciplina científica, a ideia do controle social foi um conceito central para analisar a organização social e o desenvolvimento da sociedade industrial (JANOWITZ, 1975, p. 1). Não é, obviamente, intenção deste artigo levantar este debate (controle social vs. controle coercivo), contudo é relevante mencionar que o uso que atribuo ao termo controle social, para nossos propósitos, tem a ver com o exercício de poder estatal ou corporativo sobre grupos de indivíduos premeditadamente aglomerados (em aldeamentos, bairros populares ou reassentamentos) sobre os quais recaem as decisões governamentais ou institucionais que estabelecem normas, modo de produção, estilo de vida ou organização social, portanto, mais próximo sentido de controle coercivo.

No livro *Seeing like a state*, James Scott (1998, pp. 1-2) fez uma análise em volta das ações dos Estados no controle territorial e domínio das populações, fazendo parecer que o Estado é sempre inimigo do povo: *"I set out to understand why the state has always seemed to be the enemy of 'people who move around to put it crudely'"*. A acepção que aqui dou ao conceito de controle social vai de encontro com aquilo que Scott chamou de habilidade de "desenhar e operar" a sociedade, ou seja, *"[...] a state's attempt to make a society legible, to arrange the population in ways that simplified the classic state functions of taxation, conscription, and the prevention of rebellion"*. Scott (1998) demonstra porquê as próprias contradições e configurações do poder estatal poderão levar as tentativas de controle coercivo ao fracasso.

#### REASSENTAMENTOS E JUSTIÇA SOCIAL

Os debates dominantes sobre a teoria do reassentamento decorrem na sua maioria no contexto da situação de refugiados, sendo as acepções do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) as que mais ecoam. Apesar do objecto desta análise não serem os refugiados, a lógica da ACNUR pode ter muito a ver como a forma como os reassentamentos populacionais em debate neste texto são hoje idealizados.

Um estudo elaborado sobre o processo e as perspectivas para reassentamento de pessoas deslocadas na fronteira entre Tailândia e Myanmar do *Asian Research Center for Migration* (HARKINS; DIREKWUT; KAMONPETCH, 2011) afirma que o reassentamento deveria ser geralmente a última solução no espectro das soluções duráveis – quando a repartição ou integração local não forem factíveis – embora reconheça que, no contexto da situação de refugiados prova ser uma escolha optimal para grupos específicos de refugiados. Contudo, o estudo revela que *"[...] in the end, not everyone wants to go, and that the internal algorithm that combines all of the different factors involved for each individual and leads to a decision to apply or not is difficult to standardize"* (HARKINS; DIREKWUT; KAMONPETCH, 2011, p. 42). Nesta sentido, os agrupamentos populacionais obrigadas a se instalarem nos aldeamentos coloniais, nas aldeias comunais e nos campos de reassentamento, embora não sejam refugiados no sentido ACNUR do termo, pode se concluir que fora do seu território habitual,

#### **BOAVENTURA MONJANE**

REAGRUPAR PARA CONTROLAR? UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS ESTATAIS DE ORGANIZAÇÃO COERCIVA DAS POPULAÇÕES RURAIS EM MOÇAMBIQUE



sofrem negativamente efeitos desse fenómeno, principalmente os idosos e as crianças.

É verdade que foi radicalmente diferente no caso dos aldeamentos coloniais, mas tanto na política das aldeias comunais como nos reassentamentos populacionais dos últimos tempos a questão da justiça social para os “reassentados” aparece a justificar a legitimidade da ação. Tudo foi e é em nome da melhoria de vida das populações: produtividade, bem estar e melhoria de vida. Embora tenha sido no caso da Índia, Mudha Bala (2008) explorou a teoria de justiça social de John Rawls (2005) e a sua conexão com as circunstâncias do reassentamento involuntário, para descobrir até que ponto os conceitos expostos por Rawls “na sua teoria de justiça, tais como direitos, igualdade, participação e justiça distributiva são relevantes para uma das questões vitais como o reassentamento involuntário” (BALA, 2008, p. 2). Bala (2008) conclui que a teoria de Rawls de justiça distributiva que envolve apenas a alocação de recursos, juntamente com as opções de subsistência e o direito ao trabalho torna-o extremamente relevante e significativo no discurso sobre o reassentamento.

*The right to livelihood and right to work of the involuntary resettled persons have been overlooked in most of the cases. Therefore, in today's globalized world where rights based approach has crept into all fields of life, John Rawls' theory of justice strongly holds its base. In addition within the market economy, deliverance of social justice to involuntary resettled persons is equally possible when policies for them are based on the principles propounded by Rawls (RAWLS, 2005, p. 9).*

Esta conclusão tem (ou teria) sua validade em situações onde se possa de facto falar de justiça social distributiva, o que não parece ser o caso dos assentamentos populações em Moçambique, especialmente o caso de *Cateme*, na província de Tete.

#### GOVERNO INDIRETO: COMO CORPORAÇÕES PARTICIPAM NA GESTÃO DOS ASSENTADOS

Como referido anteriormente, as ultimas formas de reassentamentos populacionais em Moçambique têm contado com a participação de agentes não-estatais, com destaque para corporações.

Boaventura de Sousa Santos analisou como, num contexto em que ressuscitam formas de governo colonial – ou neocolonial – agentes corporativos planificam e gerem eles próprios. A forma de governo indireto

[...] emerge em muitas situações quando o Estado se retira da regulação social e os serviços públicos são privatizados. Poderosos actores não-estatais adquirem desta forma controlo sobre as vidas e o bem-estar de vastas populações, quer seja o controlo dos cuidados de saúde, da terra, da água potável, das sementes, das florestas ou da qualidade ambiental. (SANTOS, 2007, p. 15).

#### **BOAVENTURA MONJANE**

REAGRUPAR PARA CONTROLAR? UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS ESTATAIS DE ORGANIZAÇÃO COERCIVA DAS POPULAÇÕES RURAIS EM MOÇAMBIQUE

Posteriormente demonstrarei a forma como a empresa Vale de Rio Doce – e outras corporações – exercem o governo indireto em Tete.

## **DOS ALDEAMENTOS COLONIAIS ÀS ALDEIAS COMUNAIS**

Os aldeamentos coloniais constituíram um ato de agrupamento populacional, estabelecido pelo regime colonial português entre 1968 e 1974 nas zonas rurais de várias províncias moçambicanas. Eles consistiram

[...] numa tentativa de procurar corrigir a dispersão das populações [o que fez com que] as autoridades [coloniais] iniciassem uma extensa campanha de promoção socioeconómica e de Acção Psicológica, assente numa filosofia preventiva, procurando reunir as populações em aldeamentos que viabilizassem o progresso social e, em simultâneo, evitassem o contacto com a subversão, para que não fossem "contaminadas. Além do mais, o reordenamento deixava livre o espaço entre aldeamentos para operações militares de segurança, correctivas e punitivas (GARCIA, 2001, p. 130).

As aldeias comunais foram uma estratégia de socialização do campo através do povoamento concentrado das populações rurais, alterando assim a distribuição territorial da população<sup>4</sup>. Esta estratégia foi adoptada pelo governo da FRELIMO, como “[...] uma política económica, social e cultural [...] [alterando as formas antigas de gestão do espaço] para uma nova que produzisse à formação do homem novo, numa sociedade nova, [...], produtora do homem comunista” (MATOS; MADEIROS, 2015, p. 43).

João Paulo Borges Coelho foi quiçá o académico que mais tratou da questão no período pós-colonial, estabelecendo paralelismo entre os aldeamentos e as aldeias comunais, instaladas como uma política partidária (mas entendida como estatal) pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) – provavelmente pelo facto de Moçambique ser, nesse período, um Estado monopartidário – nos anos que seguiram a independência nacional.

Há consenso entre diferentes investigadores na ideia de que implementação da política das aldeias comunais foi precisamente inspirada nos aldeamentos coloniais (COELHO, 1998; GARCIA, 2011; LOURENÇO, 2010, etc.). Não foram poucas as aldeias comunais que foram praticamente uma conversão dos aldeamentos coloniais. Em Mandlakazi (Gaza), como demonstra Vitor Lourenço (2010, p. 178), os aldeamentos portugueses ao longo da estrada principal para Panda foram rebatizados e, com poucas modificações organizacionais, reconvertidos em aldeias comunais.

No *State resettlement policies in post-colonial rural Mozambique: the impact of the communal village programme on Tete province, 1977–1982* Borges Coelho (1998) comprova essa afirmação na medida em que seu trabalho rastreou

4. No terceiro ano da independência (1978) já existiam 857 aldeias comunais e Moçambique, albergando 12% da população rural. Perto de 70% das aldeias comunais encontravam-se centradas na provincial de Cabo Delgado, seguida de Nampula e Gaza. Ver: Matos; Madeiros (2015).

### **BOAVENTURA MONJANE**

REAGRUPAR PARA CONTROLAR? UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS ESTATAIS DE ORGANIZAÇÃO COERCIVA DAS POPULAÇÕES RURAIS EM MOÇAMBIQUE

*[the] continuities with the unpopular policy of colonial era aldeamentos, the concentrated settlements which served counter-insurgency purposes during the war for independence, and which had been a subject of guerrilla attack (COELHO, 1998, p. 1).*

Se por um lado os aldeamentos coloniais foram um esforço para controlar a população rural e evitar contacto entre ela e as forças guerrilheiras da FRELIMO (COELHO, 1998, p. 2), com a política das aldeias comunais a FRELIMO procurava também estabelecer um certo controle (territorial e das populações) para invisibilizar uma possível colaboração das populações dispersas com as forças guerrilheiras da Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO). Não é por acaso que “[...] as aldeias comunais tornaram-se, e mantiveram-se, o principal propósito militar dos ataques da RENAMO” (LOURENÇO, 2010, p. 102).

As narrativas oficiais por detrás das aldeias comunais, também ecoadas nalguns estudos académicos (MATOS; MADEIROS, 2015), promovem a ideia de que esta forma de socialização do campo pretendia reorganizar da melhor forma o espaço residencial e assim planificar melhor a produção agrícola e melhorar a economia e as condições de vida das populações: “O governo da FRELIMO tinha o conhecimento de que só dominando a forma de organização do espaço rural implantaria a sua ideologia e, facilmente implementaria a sua estratégia de desenvolvimento rural” (MATOS; MADEIROS, 2015, p. 44).

Tanto os aldeamentos como as aldeias comunais foram hostis às populações, principalmente camponeses, o que justificava a permanente “fuga” de pessoas “aldeadas” para as antigas terras em busca de liberdade ou alimento, com acompanhamento militar:

*[...] a antiga terra constituída enquanto um espaço para a colheita, socialização, culto, casas, currais, árvores e animais foi substituída por um espaço cartesianamente dividida por pauzinhos, cercada de arame e circundada por minas terrestres. Soma-se a isso a falta de segurança uma vez que a comida insuficiente, obrigou os moradores a irem às antigas machambas, sob escolta militar, o que representava um grande risco de ataque (GALLO, 2015, p. 8).*

Os novos valores morais impostos nas aldeias comunais atropelaram formas tradicionais de vida e, como é de esperar, nem todos acolheram com satisfação a socialização do campo:

*[...] traditional leadership was abolished; lobola (bride wealth) was outlawed; polygamous men were denied entry into the party; ceremonies were banned; religious organizations and institutions were viewed with suspicion; practitioners of ‘sorcery’ could be sent to re-education camps; and efforts were made to move the peasantry from their former scattered hamlets to centralized communal villages, which would become ‘cities in the bush’ (SUMICH; HONWANA, 2007, p. 10).*

#### **BOAVENTURA MONJANE**

REAGRUPAR PARA CONTROLAR? UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS ESTATAIS DE ORGANIZAÇÃO COERCIVA DAS POPULAÇÕES RURAIS EM MOÇAMBIQUE

Não há dúvidas que as motivações ideológicas e económicas estiveram por detrás do agrupamento populacional em aldeias comunais. Isso facilitaria a doutrinação revolucionária e possibilitaria o aumento da produção agrícola, embora não se tenha concluído que as machambas Estatais (que foram parte do pacote das aldeias comunais) funcionaram com deficiência, a produção em cooperativa era negligenciável e que a produção camponesa declinou durante esse período (BOWEN, 2000, pp. 45-46). Não é, contudo, menos certo que com a estratégia das aldeias comunais o Estado-partido pretendeu estabelecer melhor controle sobre as populações e assim exercer com relativa facilidade seu poder, cuja legitimidade era amiúde questionado.

Como toda ação coerciva e antidemocrática é caracteristicamente insustentável, os aldeamentos coloniais e as aldeias comunais foram susceptíveis ao fracasso, económica e politicamente. Importa mencionar que os factores conjunturais internos e externos pressionaram a implementação de reformas que beneficiaram o neoliberalismo. As aldeias comunais tiveram de ser deixadas para trás de modo a dar lugar às intervenções do Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

### **OS REASSENTAMENTOS POPULACIONAIS HOJE: CATEME, TETE**

Há vários casos de reassentamentos populacionais em Moçambique, na sua maioria para dar “abrigo” a colectivos de famílias camponesas, obrigadas a abandonar suas terras de cultivo e residência para dar lugar a implementação de projetos económicos de extração de recursos ou à prática de agricultura intensiva. Os parágrafos que seguem analisam o campo de reassentamento de *Cateme*, também chamada de via de *Cateme*. *Cateme* abriga 716 família anteriormente habitantes de Moatize, região onde a Vale de Rio Doce explora carvão mineral.

**Figura 1** – Bairro Novo – Cateme.



Fonte: Panoramio. Fotógrafo: Pedro007, 01 de abril de 2012.

#### **BOAVENTURA MONJANE**

REAGRUPAR PARA CONTROLAR? UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS ESTATAIS DE ORGANIZAÇÃO COERCIVA DAS POPULAÇÕES RURAIS EM MOÇAMBIQUE

Há vários casos de reassentamentos populacionais em Moçambique, na sua maioria para dar “abrigo” a colectivos de famílias camponesas, obrigadas a abandonar suas terras de cultivo e residência para dar lugar a

implementação de projetos económicos de extração de recursos ou à prática de agricultura intensiva. Os parágrafos que seguem analisam o campo de reassentamento de *Cateme*, também chamada de vila de *Cateme*, que abriga 716 famílias anteriormente habitantes de Moatize, região onde a Vale do Rio Doce explora carvão mineral.

No caso de *Cateme*, a Vale do Rio Doce realizou ela mesma “[...] um programa detalhado de reassentamento das famílias que viviam nas áreas industriais e de lavra [...] seguindo procedimentos e diretrizes estabelecidos pela empresa” (VALE, 2013, p. 1). A Vale e a MACAL Consultoria Agrossocial foram responsáveis no desenho e implementação do *Plano de Segurança Alimentar e Negócio Familiar Rural Sistematizado* na vila de *Cateme* (GOULART, 2016). Vários relatórios denunciando as condições desumanas das famílias encontram-se publicados: Maral (2016), Watch (2013) etc. Concretamente Maral (2016), num artigo recentemente publicado, relevou que

[...] os reassentamentos da Vale em Moatize, em especial a vila de *Cateme* [...] estão entre os campeões em violações de direitos humanos em remoções, de acordo com organizações como a Human Rights Watch (HRW), que em 2013 publicou [um] relatório sobre os reassentamentos das mineradoras estrangeiras em Tete. Falta de água potável, insegurança alimentar, separação de famílias, descumprimento de promessas sobre áreas e qualidade de solo para agricultura, projetos de geração de renda e estrutura das casas oferecidas estão entre os problemas listados pela ONG.

A FIAN Internacional realizou em 2009 uma investigação em Moçambique para apurar os impactos dos projetos de mineração e de agrocombustíveis sobre a população rural local de Tete. A visita de investigação foi conduzida utilizando um enfoque baseado nos direitos humanos, com foco especial na fruição dos direitos humanos reconhecidos internacionalmente, como, por exemplo, dos direitos à alimentação e à moradia adequadas, e do direito à água. O estudo verificou que as comunidades reassentadas nos campos visitados acabaram estando numa situação pior (FIAN, 2009).

Para além da Vale do Rio Doce, outras companhias têm se ocupado com a tarefa de planificar, implementar e gerir os processos de, principalmente, assentamento de populações rurais em várias regiões de Moçambique. A exploração dos recursos (permitida por lei) implica a retirada das comunidades locais, dependentes dos recursos locais existentes para a sua reprodução social. Mudar significa alterar a relação sociedade/natureza no espaço e a destruição de um passado, sacralizado na identidade que as mesmas reproduziram ao longo do tempo.

O processo de reassentamento muitas vezes vem carregado de promessas que nem sempre são cumpridas nomeadamente: condições de terra fértil para a prática da agricultura, habitações condignas, novas fontes de rendimento e doação de alimentação nos primeiros meses. Isto ressoa como um *deja vú*. O mesmo tipo de promessas (segurança, melhoria de

#### **BOAVENTURA MONJANE**

REAGRUPAR PARA CONTROLAR? UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS ESTATAIS DE ORGANIZAÇÃO COERCIVA DAS POPULAÇÕES RURAIS EM MOÇAMBIQUE

vida, infraestruturas) guiaram os discursos que legitimaram a existência de aldeamentos coloniais e das aldeias comunais.

## CONCLUSÃO

Neste artigo procurei demonstrar de forma breve a interligação que existe entre três estratégias estatais de reagrupamento populacional e controle social. É sem dúvida uma discussão que carece de elementos adicionais para proporcionar uma análise mais completa. Seria, contudo, razoável afirmar que os processos de agrupamento populacional, no formato descritos no contexto de Moçambique, confirmam a reafirmação do poder Estatal não só sobre colectivos populacionais (indivíduos) como também na sua relação com o espaço (colonial e pós-colonial). A busca da legitimação do poder Estatal sobre as populações caminha junto com os discursos de desenvolvimento, justiça social, bem estar e segurança, valores cuja responsabilidade de providenciar está, nos dias atuais, repartida entre o Estado e agentes não-estatais. É exemplo disso a intervenção da Vale em *Cateme*. A articulação Estado-Empresas na planificação dos reassentamentos foi repartida: a multinacional tomou conta da gestão logística e o Estado garantiu a implantação de forças militares e repressivos para manter a ordem, prevenir ações subversivas e manter a subjugação com o financiamento da primeira.

## REFERÊNCIAS

BALA, M. Theory of Social Justice and Involuntary Resettlement. **Indian Journal of Human Development**, 2 (2), 2008.

BOWEN, M. L. **The state against the peasantry: rural struggles in colonial and postcolonial Mozambique**: University Press of Virginia, 2000.

COELHO, J. P. B. State resettlement policies in post-colonial rural Mozambique: the impact of the communal village programme on Tete province, 1977-1982. **Journal of Southern African Studies**, 24(1), 1998, p. 61-91. <<http://dx.doi.org/10.1080/03057079808708567>>

GALLO, F. **Deslocamentos coloniais em Tete, Moçambique**: cruzando fontes escritas e orais. Paper apresentado no XXVIII Simpósio Nacional de História - Lugares ds Historiadores: Velhos e Novos Desafios, Florianópolis, 2015.

GARCIA, F. P. **Análise global de uma guerra (Moçambique 1964-1974)**. Tese de Doutorado - PhD., Porto: Universidade Portucalense, 2001.

GOULART, C. **Plano de Segurança Alimentar e Negócio Familiar Rural Sistematizado na Vila Cateme em Moçambique**. 2016. Disponível em <<https://www.changemakers.com/pt-br/economicopportunity/entries/garantia-alimentar>>

HARKINS, B.; DIREKWUT, N.; KAMONPETCH, A. **The Process and Prospects for Resettlement of Displaced Persons on the Thai Myanmar Border**, 2011.

JANOWITZ, M. Sociological Theory and Social Control. **American Journal of Sociology**, 81(1), 1975, p. 82-108.

### BOAVENTURA MONJANE

REAGRUPAR PARA CONTROLAR? UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS ESTATAIS DE ORGANIZAÇÃO COERCIVA DAS POPULAÇÕES RURAIS EM MOÇAMBIQUE

LOURENÇO, V. A. **Moçambique**: Memórias sociais de ontem, dilemas políticos de hoje. 2º. ed., Lisboa: ISCTE-IUL, 2010.

MARAL, M. **A multinacional que veio do Brasil**. Agência de Reportagem e Jornalismo Investigativo. 2016. Disponível em <http://apublica.org/2016/02/a-multinacional-que-veio-do-brasil/>.

MATOS, E. A. C.; MADEIROS, R. M. V. A transformação do espaço rural moçambicano rumo à socialização do campo. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**. 11(15), 2015, p. 31-64. <http://dx.doi.org/10.5418/RA2015.1115.0002>

PACHUKANIS, E. **Teoria geral do direito e marxismo**. Trad. Paulo Bessa. Rio de Janeiro: Renovar, 1988.

RAWLS, J. A. **Theory of Justice**. New Delhi: Universal Law Publishing Co., 2005.

SANTOS, B. D. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, 2007, p. 3-43.

SCOTT, J. C. **Seeing like a State**: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed. London The New Haven: Yale University Press, 1998.

SUMICH, J.; HONWANA, J. 'Strong Party, Weak State? Frelimo and State Survival Through the Mozambican Civil War: An Analytical Narrative on State-Making', **Working Paper 23**, Crisis States Research Centre, London, 2007.

VALE. Sobre os reassentamentos em Moçambique e o relatório da Human Rights Watch, **Position Paper**. Maputo: V. Moçambique, 2013.

HUMAN RIGHTS WATCH. **What is a House without Food? Mozambique's Coal Mining Boom and Resettlements**, 2013. Disponível em: <https://www.hrw.org/report/2013/05/23/what-house-without-food/mozambiques-coal-mining-boom-and-resettlements>.

#### **BOAVENTURA MONJANE**

REAGRUPAR PARA CONTROLAR? UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS ESTATAIS DE ORGANIZAÇÃO COERCIVA DAS POPULAÇÕES RURAIS EM MOÇAMBIQUE

**RAIMUNDO SOUSA**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professor Assistente da Universidade Federal do Pará - Campus Altamira. E-mail: [raimundosousa@hotmail.com](mailto:raimundosousa@hotmail.com).

**TEREZINHA FÁTIMA A. MONTEIRO DOS SANTOS**

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora Titular da Universidade Federal do Pará. E-mail: [terezinha.santos@gmail.com](mailto:terezinha.santos@gmail.com).

## **PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS: ANÁLISE DA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL EM ALTAMIRA-PA**

### **RESUMO**

Este artigo analisa o Plano de Ações Articuladas (PAR) no processo de democratização da gestão educacional de Altamira-PA. Além de documentos oficiais do município, como o próprio PAR, foram analisados os depoimentos de diferentes sujeitos em torno de elementos fundamentais para uma gestão democrática: Plano Municipal de Educação (PME), Conselho Municipal de Educação (CME), Plano de Cargos e Salários e Provimento do Cargo de Gestores escolares. A pesquisa revelou alguns avanços, como a existência de conselhos gestores, mas principalmente a fragilidade do processo de democratização da gestão, como a ausência de PME, indicação política de gestores escolares, e dificuldades do funcionamento do CME frente às representações do governo.

**Palavras-chave:** Plano de Ações Articuladas. Democratização da gestão. Educação municipal de Altamira.

ARTICULATED ACTION PLAN: ANALYSIS OF THE DEMOCRATIZATION OF THE EDUCATIONAL MANAGEMENT IN ALTAMIRA, PA

### **ABSTRACT**

This paper analyses the Articulated Action Plan (PAR) in the process of democratization of Altamira's (PA) educational management. In addition to the city's official documents, such as the PAR itself, we analyzed the testimonials of different subjects concerning key elements of a democratic administration, involving actions such as: The Municipal Education Plan (PME), the Municipal Board of Education (CME), the Career and Salary Plan and the Provisions for Filling the Position of School Administrator. The research revealed some progress, such as the existence of management councils, but mainly the fragility of the process of management democratization, involving aspects as: the absence of PMEs, politically appointed school administrators, and difficulties in the operation of the CME due to government representations.

**Keywords:** Articulated Action Plan. Management democratization. Altamira's municipal education.

LE PLAN D'ACTION ARTICULÉ: ANALYSE DE LA DÉCRASATION DE LA GESTION EDUCATIONNELLE EN ALTAMIRA-PA

### **RESUMÉ**

Cet article analyse le plan d'action articulé par le (PAR) dans le processus de démocratisation de la gestion de l'éducation d'Altamira-PA, en plus des documents officiels de la municipalité. Selon le PAR lui-même, les témoignages de différents sujets autour des éléments clés d'une administration démocratique ont été analysés: le Plan municipal d'éducation (PME), le Conseil municipal de l'éducation (CME), le plan des postes et des salaires, et la fourniture de frais des directeurs d'école. L'enquête a révélé des progrès tels que l'existence de conseils de gestion, mais surtout la fragilité de la démocratisation du processus de gestion, comme l'absence



de PME, les directeurs d'école nommés politiquement, et les difficultés d'opération du CME devant les représentants du gouvernement.

**Mots-clés:** Plan d'action articulé. Démocratisation de la gestion de l'éducation. L'éducation municipale en Altamira.

## **INTRODUÇÃO**

Este texto se origina de pesquisa de mestrado defendida no primeiro semestre de 2015, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, e apresenta um recorte sobre o estudo do Plano de Ações Articuladas na gestão educacional do município de Altamira-PA, no período de 2007 a 2012. O objetivo geral do estudo foi analisar as implicações do PAR para a gestão educacional de Altamira-PA, no que se refere à democratização da gestão.

No Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (PMCTE), conforme Art. 8º, §5º do Decreto 6.094/2007, o apoio técnico e financeiro da União dar-se-ia por meio da elaboração do Plano de Ações Articuladas, nas mais diferentes ações sinalizadas e dispostas nas quatro dimensões do PAR: 1 – Gestão Educacional; 2 – Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3 – Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4 – Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos (BRASIL, 2007).

As ações do PAR, no âmbito da gestão, de acordo às orientações do Ministério da Educação, dentre outras, compreenderam: Implantar Conselho Municipal de Educação; – Reestruturar o Plano Municipal de Educação; Plano de Carreira e Provimento de cargo de gestores (ALTAMIRA, 2008).

Neste artigo, privilegiamos análises, a partir do diálogo com diferentes sujeitos, sobre as ações destacadas no PAR, como o Conselho Municipal de Educação, Plano Municipal Educação, Plano de Cargos e Salários e Escolha de Gestores Escolares, destacando a relevância destes elementos para a democratização da gestão da educação. Sete (07) foi o número de entrevistados. Dentre eles, destacam-se secretários de educação, coordenador pedagógico, professores e membros de conselhos.

## **CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME) DE ALTAMIRA: DILEMAS DO PROCESSO DE REATIVAÇÃO**

Os Conselhos constituem, principalmente com a atual Constituição Federal, em espaços de “conflito, confronto, negociação e acordo”. São arenas em que através da participação direta os interesses diversos são intermediados (GUIMARÃES, 2009, p. 55).

Como uma das ações do PAR que recebeu a avaliação 2, o CME figura como uma das mais importantes ações, pois sua composição articula diversas entidades, o que por sua vez garante diferentes posicionamentos políticos que podem pesar no processo de discussão sobre a política educacional. O CME de Altamira foi reativado em 2010, resta saber se era interesse político do governo em reativá-lo. Para a secretária “A” de educação este foi um processo lento:

Olha, esse processo foi lento e nós tivemos uma atuação do Ministério Público para que houvesse a reativação do Conselho. E, nós entendemos que da forma como o Conselho foi implantado, foi criado, ele não atenderia a realidade do município. Então haveria a necessidade de formular um novo plano, um planejamento de um novo conselho que viesse realmente atender ou contemplar o estágio da educação no nosso município. [...] A lei do sistema [foi criada]. Ainda falta complementação, muita coisa ficou para complementar, mas para atender a realidade naquela época, foi criado, foi feito (SECRETÁRIA “A”).

O depoimento revela que só o planejamento não daria conta da reativação do Conselho, foi necessária a intervenção do Ministério Público. Um dos argumentos é que a base legal do antigo conselho não contemplava o atual estágio da educação – parceria com o IAS – de Altamira. Exigia-se, segundo a secretária “A” a reestruturação de um novo Plano. Porém, por determinação judicial, o Conselho, após os novos membros tomarem posse, passa a funcionar em 2010, com mandato de 3 anos. Um dos primeiros trabalhos do Conselho foi colocar em pauta a Lei do Sistema Municipal de Educação, que teve sua aprovação, na câmara municipal, em 2012.

Para o conselheiro “A” do CME, o processo de reativação do conselho teve como referência o PAR. O conselho existente anteriormente estava “adormecido” e era preciso também o município estruturar seu plano municipal de educação. Somente a partir do conselho funcionando novamente é que se passou a discutir a política educacional do município.

Nós tínhamos, é verdade, um conselho formado desde antes, mas que ficou ali, vamos dizer, assim, um pouco adormecido. Então com a articulação do PAR, [...] foi retomado tudo, aquelas metas de trabalho, porque o município também precisava também se estruturar, formar seu plano municipal de educação. Então foi feita de novo as discussões e depois fomos eleitos, cada categoria escolheu seu representante na qual eu pude ser escolhido pelos outros colegas da escola como representante dos conselhos escolares para fazer parte como membro titular daquele conselho. Então [...] todo esse processo, se deu a eleição, o processo de nomeação, e a partir de então passamos a discutir a política educacional do município no Conselho Municipal de Educação (CONSELHEIRO “A”).

A discussão sobre a política educacional local se torna relevante. Depois de quase dez anos inativo, um Conselho em funcionamento representa a possibilidade de discutir os rumos da educação. Assim, é certo que o embate de correlação de forças passa, pelo menos nas reuniões, a existir. Para a secretária “A”, apesar das críticas que tece ao SINTEPP, a importância, por exemplo do sindicato, foi fundamental na educação do Município:

Na verdade, a contribuição do SINTEPP, ela foi muito valiosa, apesar de que ele sempre tem aquele cunho político-partidário muito forte, nós conseguimos dialogar e a contribuição do sindicato, pelo menos as pessoas que repre-

**RAIMUNDO SOUSA**

**TEREZINHA MONTEIRO DOS SANTOS**

PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS: ANÁLISE DA  
DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL  
EM ALTAMIRA-PA

sentava o sindicato, foi muito importante, principalmente na construção da lei do Sistema, e também do PCCR, que foi o Plano de Cargos e Salários. Então eu acho que sempre acrescenta, o diálogo sempre vem acrescentar com a administração e favorece o desenvolvimento de novas ações. Apesar de que... eu digo, esse caráter, esse cunho político partidário que o SINTEPP tem, que ele trabalha, às vezes dificulta o diálogo: incentivo a paralisações e tudo mais. A gente ver que a gente está trabalhando no mesmo campo e em algumas ações nós somos antagonistas. Por exemplo, nessa questão de paralisações. Então nós trabalhamos pela defesa do direito dos estudantes e quando você paralisa você nega o direito dos estudantes estarem em sala de aula, aprendendo com o seu professor e na maioria das vezes a gente ver que a coisa é orquestrada extra. É apenas por um grupo, não é pela representação da comunidade docente (SECRETÁRIA "A").

Apesar de referir-se a possíveis diálogos, destaca-se na fala da secretária "A", os antagonismos. As críticas relacionadas ao SINTEPP, recai principalmente no que se refere às paralisações dos trabalhadores. Para a secretária de educação "A" estas ações ferem o direito dos estudantes. Enfatiza ainda que as mobilizações não acontecem com a totalidade dos professores, mas são iniciativas de grupos. Para os membros "A" e "B" do CME a reativação do conselho trouxe à tona algumas dificuldades. A primeira de ordem da infraestrutura para o desenvolvimento dos trabalhos e outra de ordem política, especialmente no andamento das discussões sobre a política educacional do Conselho no que se refere ao provimento de cargos de diretores na Lei do Sistema de Ensino, em que o governo defendia as nomeações:

[...] O que nós tivemos alguns probleminhas foi a questão estrutural, o funcionamento do Conselho, porque o funcionamento do Conselho precisa ter sua sala exclusiva, precisa ter seu computador, ser conectado à internet, precisa ter a sala exclusiva, você precisa ter uma estrutura boa, para poder... O Conselho, vamos dizer, é o cerne da questão da educação, depois do conselho formado [...] a gente precisa ter toda esta estrutura, e essa estrutura, infelizmente passou, e a gente ficou sem ela. Ficamos trabalhando assim: num lugar emprestado, logo no início numa sala da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e partir de então passamos um tempo por lá e como a universidade teve que mudar também de local, nós mudamos então pra uma salinha ali do anexo da SEMED que não é uma sala propriamente do Conselho... É uma sala emprestada (CONSELHEIRO "A").

Teve sim. [...]. No governo [2005-2012] era ruim..., mas nós conseguimos aprovar a lei do sistema, a gente debatia, encaminhava e acionava o Ministério Público. Chegamos a articular algumas coisas importantes nesta política. Não era fácil, mas agente debatia, pelo menos a gente conseguiu [debater]. Por exemplo: na gestão democrática dentro da lei do sistema do sistema municipal de educação nós não conseguimos efetivar porque o governo tinha o interesse de nomeação. E nós, tínhamos interesse de quê? Os gestores

**RAIMUNDO SOUSA**

**TEREZINHA MONTEIRO DOS SANTOS**

PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS: ANÁLISE DA  
DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL  
EM ALTAMIRA-PA

e as gestoras das escolas tinham que ser [eleitos e] dentro de uma política que a comunidade pudesse ali contribuir no debate [...] (CONSELHEIRO “B”).

O depoimento dos conselheiros destacados revela a dificuldade de retomar os trabalhos do CME em Altamira. Desde a infraestrutura de funcionamento até a difícil tarefa de colocar em pauta a temática da gestão democrática constituem obstáculos. Certamente, a partir daí – do Conselho reativado – os diferentes interesses em torno da educação pública municipal passam a se contrapor. De um lado a ordem instituída, de outro, as proposições de quem há muito tempo não tem participado no colegiado dos debates sobre as questões que se referem à política educacional. Obviamente, não seria diferente, a menos que os projetos não fossem antagônicos. Em contraponto à questão da infraestrutura, a secretária “B”, declara que foi resolvida durante sua gestão: “O Conselho Municipal de Educação foi criado quando eu fui secretária há muitos anos, em 1995 [...]. E agora eu retornei [...]. Eu fiz, eu montei um espaço que se chamava anexo da SEMED, eu coloquei computador, mesa, central de ar e deixei funcionando.”

Com o funcionamento do CME era importante que entrasse na pauta das discussões o documento do Plano de Ações Articuladas, já que também fazia parte da gestão educacional do Município. O membro “A” do CME, apesar de afirmar que no geral os conselheiros tinham dificuldade de compreender o PAR, destaca que conhecia o documento e que uma das maiores discussões era sobre a infraestrutura e o PARFOR:

Eu era um membro que conhecia. A professora x que conhecia muito bem o programa. No todo, os conselheiros ainda tinham dificuldades de entender o que era este PAR, o planejamento articulado. Quando se falava nas dimensões, o que mais se discutia era a questão da infraestrutura e o financeiro [...]. Mas em relação também ao PARFOR [se discutia] [...].

Para o conselheiro “B” do CME, não só conheciam o documento, como também tinham apoio técnico da Secretaria Municipal de Educação na explanação do projeto: “Conhecíamos sim [o documento do PAR] a gente debateu bastante, ficou bastante explícito. Nós tínhamos equipe técnica da SEMED que fazia agenda para expor toda essa concepção [...]”. Sendo assim, o CME considerou como parte de seu trabalho, o andamento das ações. Porém não é evidenciado se havia um acompanhamento sistemático das ações, o que nos leva a crer que o monitoramento do cumprimento das ações do PAR restringia-se à equipe técnica da SEMED.

Um outro aspecto que pode ser destacado nesse processo de reativação do CME de Altamira é sobre o fortalecimento da democratização da gestão. As perspectivas sobre esta questão divergem, mas também apontam convergências. A secretária “A” revela que até que contribuiu, mas depois paralisou tudo ao passo que a secretária “B”, destaca que “houve, houve sim, porque deu abertura para as entidades”. Já o conselheiro “A” do CME mostra-se mais otimista quanto à construção de uma gestão democrática. Para ele, “o município ia alavancar um pouco mais”, principalmente no que

**RAIMUNDO SOUSA**

**TEREZINHA MONTEIRO DOS SANTOS**

PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS: ANÁLISE DA  
DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL  
EM ALTAMIRA-PA

se refere a algumas políticas de educação, como o Censo Escolar. Destaca ainda em sua fala que, em muitos casos, não existiam reuniões pela falta de quórum, justificando para tal, o fato de não haver a remuneração para os conselheiros.

Sem dúvida, porque a gente conseguia ali nas nossas reuniões. Apesar de às vezes não dar quórum porque, assim: é um trabalho, vamos dizer assim, voluntário, você não é remunerado por isso até então. Às vezes falta quórum, quando falta quórum você não pode tocar em frente às discussões, necessita de votos. Mas assim, eu acreditava com certeza que a partir dali o município ia alavancar um pouco mais, principalmente no Censo. A gente iria descobrir se tinha aluno ou não fora da sala de aula, ia ser mais fácil buscar junto ao MEC, por exemplo, recursos para os programas [...] (CONSELHEIRO “A”).

Já o conselheiro “B” enfatiza que não acreditava que a partir da reativação do CME viesse o fortalecimento da gestão democrática. Para ele a gestão democrática envolve um processo mais amplo, o CME seria apenas um componente para alavancar a gestão democrática, devido, principalmente a sua composição:

Não, pra mim não passava simplesmente pela questão do Conselho Municipal de Educação. É um debate mais amplo, eu acho que tinha que envolver mais segmentos, mas que o conselho fosse um dos instrumentos, poderia ser um dos articuladores devido a sua composição, que é a diversidade de representações, de representatividade (CONSELHEIRO “B”).

Destaca ainda o conselheiro “B” que o processo democrático era emperrado, por duas razões: o primeiro porque a presidência do Conselho estava nas mãos do governo, na pessoa da secretária de educação, o segundo porque com este poder nas mãos, a pauta que não interessava ao governo ficava emperrada, impedindo o avanço dos projetos de interesse da sociedade:

[...] Então ali [com o conselho ativado] a gente trazia proposta, só que dificultou porque o Governo não era o “governo”. Como nós tínhamos na direção do controle do Conselho Municipal de Educação, a presidência era a própria gestora, a secretária de educação. Ela emperrava as coisas, então a democracia ficava impedida ali pela imposição, que ela fazia questão de ter, o controle no debate, principalmente o de seus pares dos representantes das pessoas que representavam as secretarias de governo. E o debate ficava ali, às vezes influenciava até um pouco alguns, por exemplo, da representatividade: pais de alunos, mães, alunos e alunas. [...]. Então é isso aí, quando queríamos que aprovasse algo a mais e saísse dali da gaveta, de dentro do conselho e que se estendesse pro [campo] externo, que fosse para as escolas, pra sociedade ficar ciente, a gente tinha que fazer uma articulação dentro [...]. Hoje tá pior, porque hoje nem debate tem (CONSELHEIRO “B”).

**RAIMUNDO SOUSA**

**TEREZINHA MONTEIRO DOS SANTOS**

PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS: ANÁLISE DA  
DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL  
EM ALTAMIRA-PA

O conselheiro “B” sintetiza a sua expectativa quanto ao fortalecimento da gestão democrática pós-reativação do CME de Altamira. Revela-se um cenário conflituoso, onde o poder decisório está nas mãos do governo. Havia uma tentativa de controle do debate. E sua fala final anuncia, mesmo antes de se tornar forte, o enfraquecimento do CME – “hoje tá pior, porque nem debate tem”, referindo-se ao conselho na gestão atual.

O processo de reativação do CME ocorreu de forma lenta, principalmente pela inoperância do governo em reativá-lo e conflituosa porque em seu processo de reativação foram atendidas as reivindicações populares que exigiam participar do debate e da construção da política educacional. A partir dos relatos observados, esta ativação, apesar de ser considerada um avanço, não foi garantia para o aprofundamento de discussões que caminhassem para a democratização da gestão. O enfraquecimento de canais de participação, como os conselhos, marginaliza a sociedade do debate sobre os projetos que são de interesse público, o que inviabiliza o processo democrático e a tomada de decisões de forma coletiva. Na sequência, analisaremos as percepções no que tange ao PME.

### **PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: POR ONDE ANDAS?**

O Plano Municipal de Educação (PME), como um dos indicadores para a gestão democrática, se constitui em uma ação que à época da elaboração do PAR em 2008 recebeu uma pontuação negativa – dois – situando-se como um indicador que demandava ações para a Secretaria. Como se configurou o PME, a partir daí?

Os professores “A” e “B” e o coordenador pedagógico afirmaram não ter conhecimento sobre a existência do Plano Municipal de Educação de Altamira. Analisemos, pois, as falas das secretárias “A” e “B”, e dos conselheiros “A” e “B” sobre esta questão – o PME.

O relato da secretária “A” destaca como dificuldades para a elaboração do PME “o número insuficiente de técnicos” da SEMED. Revela intenções para a construção do diálogo com a comunidade, mas que não saiu do papel:

Na verdade os nossos técnicos... Nós tínhamos poucos técnicos trabalhando na SEMEC e todos eles assoberbados, super-assoberbados de atividades. Então um planejamento exige a formulação de reuniões que nós até planejamos fazer, mas não conseguimos executar. Pra retratar a realidade e a vontade de toda a comunidade, o plano tem que ser constituído com a participação das bases, de todos os rincões do município. E era impossível termos pernas e condições de fazer todo esse trabalho. Então como nós entendíamos que deveria haver esse diálogo, esse chamamento da comunidade para discutir as questões da educação, para que realmente a população se sentisse incomodada mesmo com a questão da educação [...]. Chegou a entrar na pauta [o Plano Municipal de Educação] mas não houve avanço [...] (SECRETÁRIA “A”).

O PME, embora tenha entrado na pauta, não avançou, não constituiu prioridade para a secretaria, mesmo tendo sido avaliado negativamente no diagnóstico do PAR. Como já observado no capítulo anterior, o Plano de Metas elaborado em consonância com o IAS, é que se sobrepôs a decisão política de elaboração do PME previsto no Plano de Ações Articuladas. Se a reativação do CME apresentou dificuldades, a ação para a PME não apresentou iniciativas que levassem a sua concreta elaboração. A secretária “B” afirma também que “não deu tempo”:

Não, foi porque não deu tempo. Infelizmente não deu tempo de... Só iniciamos. Também não teve tempo de reunir com a comunidade, com as entidades, não deu tempo. Ficou só naquilo [na formação dos técnicos]. Agora não o governo federal tá dando todo embasamento, tá reunindo. O que a gente faz manda, o que a gente faz [...] aprova ou não. Eu acho que o Plano Municipal de Educação ele vai ajudar porque todas as entidades fazem parte. Então onde há o coletivo a gente já sabe que desenvolve sim, que a união que faz a força [...] cada qual tem opinião e vamos ver qual a melhor (SECRETÁRIA “B”).

Além de justificar que não deu tempo para acionar as entidades para a construção do PME, a fala da secretária revela a atuação do governo federal no assessoramento aos municípios na elaboração do plano. No primeiro PAR (2007-2011) ficou somente na formação de técnicos, mas que agora os encaminhamentos estão sendo feitos, com a participação do Poder Central. Destaca ainda a secretária “B” a importância do coletivo, porém, mais uma vez a intencionalidade venceu as ações de fato e o município ficou sem um plano municipal.

O conselheiro “A” considerou “um pesar” o não cumprimento da ação sobre o PME. Embora afirme que dois técnicos do Conselho tenham se esforçado para que fosse encaminhado as ações sobre o primeiro Plano Municipal de Educação de Altamira, não logrou êxito, “[...] pois é, eu quero lhe dizer isso até com muito pesar porque nós trabalhamos bastante. Eu até enfatizo aqui o nome do professor x e da professora y, eles [...] pesquisaram bastante”. Porém o conselheiro “A” conclui sobre a situação da elaboração do plano: “[...] o nosso plano encontra-se parado, o que eu acho muito ruim pro município, porque o município precisa apresentar o plano, agora no novo plano decenal de educação”. Para o conselheiro “B” o PME não saiu do papel porque existem interesses em disputa e o diálogo torna-se mais difícil:

Porque tem muito de interesses. Há interesses de grupos governamentais, tem o interesse da sociedade que é maior e em muitos momentos não é considerado. E isso implica muito na efetivação de uma política que vá atender, que vai acima do interesse de pequenos grupos internos. E para você superar esse mal equívoco [...] tem que fazer uma gestão, tem que dialogar bastante com os pares ali. Primeiramente é isso, senão você não dar conta de chegar pra sociedade, porque a sociedade não te elege pra você fazer parte de um conselho de controle, não é para você

**RAIMUNDO SOUSA**

**TEREZINHA MONTEIRO DOS SANTOS**

PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS: ANÁLISE DA  
DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL  
EM ALTAMIRA-PA

ficar choramingando não [...] é para fazer o confronto lá, é para fazer nossas propostas, que a merenda melhora, que a água vai melhorar para os alunos, que o transporte escolar seja melhor, que os espaços de dentro das escolas sejam melhores, que as secretarias, que o banheiro [melhorem] [...] (CONSELHEIRO “B”).

Os interesses em disputa de grupos governamentais se conflitam com o interesse da sociedade, que embora seja o interesse maior, não é considerado, destaca o conselheiro “B”. Neste confronto os interesses coletivos entram na política do “não fazer”, que é caso da construção do PME. A situação torna-se pior ainda se a representação da sociedade não fizer o confronto “lá dentro”. A subserviência com o governo não levará as mudanças tão desejadas, como a melhoria de diversas políticas educacionais: merenda escolar, água na escola, transporte escolar, espaços escolares, secretarias e banheiros, os quais são temas importantes que devem constar no PME.

O Plano Municipal de Educação, mesmo que tenha sido uma das ações do PAR, subsiste ainda como uma mera ação em documento. As falas apresentadas trazem a política do “não fazer” e as críticas ao governo quanto a não elaboração de tão importante plano que vai definir a política educacional do município. Certamente isto representa um atraso para o processo da democratização da educação, pois favorece aos governos a centralização dos rumos da educação, excluindo a população do direito de discutir, elaborar e acompanhar os projetos educacionais de interesse público.

### **PROVIMENTO DO CARGO DE GESTORES ESCOLARES EM ALTAMIRA-PA**

A questão do provimento de diretores constitui um debate histórico. O diretor livremente indicado pelos poderes públicos; diretor de carreira; diretor aprovado em concurso público; diretor indicado por listas triplas e eleição direta são as modalidades de provimentos que podem configurar a gestão da educação nas escolas públicas (DOURADO, 2013).

No PAR, a escolha de diretores aparece como um dos indicadores fundamentais no que se refere à gestão educacional. A pontuação 3 registrada no diagnóstico evidencia que existem critérios para escolha de diretores. No entanto, esta temática é analisada a partir do que pensam as secretarias de educação, conselheiros, coordenador pedagógico e professores.

As secretarias destacam a importância de escolher os gestores pela competência técnica. Na visão da secretária “A”, os gestores passavam pela formação continuada para que pudessem receber a certificação. Os diretores participavam do FOCO<sup>1</sup> de formação. “Nós demos formação para os gestores escolares e aqueles gestores que conseguissem a certificação, eles seriam nomeados, como foram”. No entanto, arremata em sua fala final que o próximo passo seria envolver na escolha dos diretores, a comunidade: “Mas num próximo passo seria fazer a consulta às comunidades”. O que de

---

1. O termo FOCO se refere, neste caso, ao Programa Gestão Nota 10 do IAS, que realizava formação aos diretores da rede pública municipal de Altamira.



fato não ocorreu, prevaleceu a formação dos diretores e as nomeações pelo executivo municipal.

Para a secretária “B”, embora a SEMED não tenha feito ações para promover a gestão democrática, afirma a importância da escolha direta de diretores. “É importante sim a eleição, porque você escolhe o diretor, a comunidade escolar [elege o diretor]”. Destaca ainda a importância da competência dos gestores, além da experiência. Os gestores não podem assumir a direção só porque é aliado político de alguém. “Educação e saúde não deveria ter esse negócio de coisa política, deveria ser pela competência de cada um [...]. Pra ser diretor teria que passar tantos anos em sala de aula”. Neste caso seria a indicação política, mas depois que o servidor passasse pela experiência do Magistério e por formação dada pela secretaria e não por uma simples aliança política forjada no período das eleições. “[...] Porque se tem pessoas competentes que não se coloca no cargo x porque não votou pra mim, ele vai ficar ali? Eu acho isso aí .... Não aceito, não concordo com isso, vou sair frustrada [da educação] porque não concordo com isso. [...]”, enfatiza a secretária de educação “B”.

Os conselheiros entrevistados apresentam uma fala “dura” com relação à forma como tem sido conduzida a questão do provimento do cargo dos gestores escolares. Ambos destacam a resistência dos governos municipais na construção da gestão democrática nas escolas. Conforme o conselheiro “A”, o critério de escolha do diretor tem sido um outro “gargalo”. “A gente já propôs várias vezes esta gestão democrática, mas até então isso não foi consolidado no município”. Argumenta para tal que “na contramão da regra parece que o chefe do executivo, não é muito de interesse porque ele nomeia. Às vezes aquele nomeado serve como cabo eleitoral, propriamente dito”, destaca o conselheiro. O Conselheiro “A” destaca ainda que as nomeações não se circunscrevem ao gestor escolar, mas também a outros cargos das escolas: “Ainda é de nomeação tanto o diretor, coordenador, vice-diretor, onde tem. Então “tudo” são [...] nomeados.”

O conselheiro “B” destaca que tanto o governo anterior quanto o governo atual eram contra a gestão democrática. Considera ainda que não se pode entender gestão democrática só por meio de eleição, mas é “com”:

O governo atual como o governo anterior eram contra a gestão democrática com eleição de diretores. A gestão democrática não quer dizer... tem quer ser a unilateralmente eleição, mas é com. A gente faz questão de dizer que a gente quer gestão democrática com eleição de gestão. Então, nenhum e nem outro, ambos não querem. Eles querem trabalhar a questão de nomeação (CONSELHEIRO “B”).

No campo da escola, considerando a fala do coordenador pedagógico e professores, a democratização da gestão no aspecto da forma de provimento de gestores tem sido por indicação política. Para o Coordenador Pedagógico o critério de escolha de diretor “continua como sempre foi, não existe ainda esta escolha democrática, eleição, digamos assim. É uma função atribuída pela gestão municipal [...]”. O professor “A” revela “[...] É indicação da secretaria de educação, uma questão política”. “Olha até hoje sempre foi por indicação política, até onde eu sei. Aqui em Altamira

todas as escolas [o provimento de gestão] é por indicação [...]”, declara a professora “B”. Amplia ainda suas reflexões em relação ao provimento de diretores, afirmando que, ao chegar o final de ano, a expectativa sobre o novo diretor aumenta ainda mais:

[...] É tanto [por indicação política] que o que é que acontece [quando] chega ao final do ano: a direção e coordenação disponibilizam os cargos, não é isso? E aí a gente sempre fica naquela tensão: quem será o próximo? Por que? Porque a gente não tem realmente... o município não cumpre com a eleição direta para diretores. (PROFESSOR “B”).

As assertivas apresentadas revelam diferentes posicionamentos com relação ao provimento de gestores escolares, mas convergem na afirmação de que predomina uma gestão direcionada pelo poder executivo municipal. Revelam também as disputas em torno de que perspectiva de gestão predomina no universo das escolas. Por um lado, existe uma luta pela democratização da gestão, por outro, há uma engrenagem política educacional bem elaborada para a manutenção do *status quo*.

### **PLANO DE CARREIRA: LUTA PELA IMPLEMENTAÇÃO**

A luta dos professores pela melhoria salarial tem sido uma constante nas últimas décadas. Na CF de 1988, pelo menos textualmente se expressa a valorização profissional:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V – valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

O artigo em destaque refere-se ao Plano de Carreira do Magistério e pela primeira vez propõe um piso para professores. Com a Lei nº 11.738/2008 se institui o piso profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Porém, como já afirmado no capítulo 2, os salários continuam muito abaixo da dignidade do cargo e das exigências profissionais (CURY, 2009, p. 09). Além do que, os direitos garantidos nos planos de carreira e no próprio piso, na maioria dos casos, não tem sido cumpridos.

O Plano de Carreira para o Magistério é um dos indicadores que constam no PAR na área da gestão educacional. No PAR de Altamira foi classificado com a pontuação 03, não figurando como um indicador crítico, à época da avaliação em 2008. O Plano de Carreira em vigor é regido pela Lei nº 1553/2005. Neste tópico tomam-se como referência de análise os depoimentos das secretárias de educação, conselheiros, coordenador pedagógico e professores.

**RAIMUNDO SOUSA**

**TEREZINHA MONTEIRO DOS SANTOS**

PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS: ANÁLISE DA  
DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL  
EM ALTAMIRA-PA

Na visão das secretárias, o Plano de Carreira garantiu uma grande conquista: a progressão funcional. Até então os professores não recebiam suas gratificações pela conclusão do ensino superior. “Então todos os professores que tiveram avanço na sua formação acadêmica, a todos eles, foi dado uma gratificação”, afirma a secretária “A”. No entanto, destaca a secretária “A” que o Plano não foi implementado na íntegra: “Mas não conseguimos implementar plenamente”. Já para a secretária “B” as garantias aconteceram em termos salariais. Afirma que houve melhoria no salário dos docentes, pois considera um incentivo a boa remuneração. Embora a fala das secretárias revele que é importante a valorização do professor por meio das remunerações, o depoimento da secretária “B” evidencia que o não cumprimento pleno do Plano de Carreira se deve à ausência de ação mais enérgica do governo e também de falha de sua própria gestão:

[...]. Não vou dizer que é pelo dinheiro em si, mas é um incentivo [para o professor]. Sim, lógico gente, é lógico. Só não fizemos a progressão [horizontal], faltou uma decisão política mais rígida. Eu tinha que formar uma comissão, baixar uma Portaria, um Decreto para começar a fazer isso e não fiz. Isso aí, deveria ter sido feito porque é muito importante sim [...]. Tem que ter justiça. Eu acredito que foi uma falha da minha administração [...] (SECRETÁRIA “B”).

Conforme a informação do Conselheiro “A” o plano de carreira trouxe benefícios para os professores como a progressão vertical e horizontal, mas também problemas advindos pelo não cumprimento dos direitos pelo poder executivo:

Sim, sem dúvida. No aspecto, por exemplo, da remuneração. Foi um plano que veio garantindo a chamada progressão. Na verdade, nem só uma progressão, ele trouxe uma progressão vertical e outra chamada de progressão horizontal [...] Infelizmente eu nunca ouvi um colega dizer que tenha recebido esta progressão horizontal [...] Isso é muito ruim porque fere o plano que foi aprovado, certo [...] Então esta questão de estar aprovado no plano, mas que nenhum chefe do executivo ainda não organizou isto, então isso vai ficando ruim para o profissional [...] (CONSELHEIRO “A”).

É perceptível na fala do conselheiro que nem sempre a aprovação da lei já garante o cumprimento do direito. Foi uma luta a aprovação do Plano, mas a sua própria implementação requer acompanhamento organizado dos professores sob pena de suas carreiras ficarem comprometidas.

As reflexões sobre as possíveis melhorias garantidas pelo Plano de Carreira aos professores resultam de uma luta constante dos colegas do SINTEPP, uma vez que para serem atendidos em suas reivindicações tiveram que enfrentar uma estrutura de poder muito conservadora:

O Plano de Carreira nosso foi todo constituído pelo nosso compromisso, compromisso da entidade [...]. Nós sempre tivemos na estrutura parlamentar um conservadorismo mui-

**RAIMUNDO SOUSA**

**TEREZINHA MONTEIRO DOS SANTOS**

PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS: ANÁLISE DA  
DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL  
EM ALTAMIRA-PA

to grande porque os parlamentares estão sempre atrelados ao executivo, e muitas vezes o executivo não tem interesse nisso. Então nós tivemos que fazer uma articulação grande. [...] A gente foi com o executivo e os parlamentares, são vereadores aqui local, a gente foi fazer com que eles aprovassem nosso salário base, as nossas gratificações de nível superior, nossa pós [pós-graduação], nossas licenças, a jornada [...] hoje nós temos garantia de hora atividade [...] (CONSELHEIRO “B”).

Porém alerta, que ainda falta ampliar ainda mais as garantias, especialmente o Piso Salarial com a jornada de trabalho. Isto porque já é direito, é preciso exigir que o poder público implemente concretamente. Nesse sentido,

Ainda falta adequar melhor? Falta. Ainda falta garantir de fato o terço referente ao PISO? Falta. Piso com jornada. Então receber hoje um piso, garantir a jornada e garantir a hora atividade... Nós estamos nesse entrave agora, neste desafio para avançar para que os poderes consolidem de fato esse direito que nós já temos, porque já é direito, falta ser efetivado concretamente [...] (CONSELHEIRO “B”).

Os depoimentos dos professores e do coordenador pedagógico revelam preocupações com os atuais direitos dos professores garantidos no Plano de Carreira e também no Piso Salarial Profissional Nacional. Mesmo considerando que houve melhorias, o coordenador pedagógico destaca no contexto atual o surgimento de muitas polêmicas em torno dos planos que foram aprovados. Assim declara que “[...] a que mais é colocada em cheque é a questão da valorização salarial profissional, a questão da garantia da hora atividade, enfim, eu acho que são os pontos mais relevantes [...]”. São direitos garantidos no Plano de Carreira e no Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) que estão sendo questionados pelas Prefeituras<sup>2</sup> na Justiça, sinalizando uma preocupação para os docentes no que se refere principalmente em torno da regulamentação e implementação dos 33% da hora atividade.

Os professores “A” e “B” também mencionam as melhorias que o Plano trouxe. Mas, por exemplo, o primeiro destaca que a questão não é só salarial, mas tem que ver com as condições de trabalho. “[...] A gente ver assim: [...] material para trabalhar, a questão dos livros. Ter acessibilidade na questão da Internet, todo mundo conectado, mas na verdade na escola não funciona da forma como deveria funcionar [...]”. Já o segundo considera que, apesar das melhorias, muitos professores não se interessam em pensar sobre o Plano de Carreira, especialmente os contratados que acham que isso só diz respeito aos concursados. Afirma o professor “B”,

**RAIMUNDO SOUSA**

**TEREZINHA MONTEIRO DOS SANTOS**

PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS: ANÁLISE DA  
DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL  
EM ALTAMIRA-PA

2. Casos como os dos municípios de Medicilândia, Pacajá e Uruará são emblemáticos na região do Xingu. Disponível em <<http://www.regionalfmuruara.com.br/home.php?pagina=noticiasView&id=882>>; <<http://jornaldetucurui.blogspot.com.br/2014/05/lei-do-arrocho-professores-ocupam.html>>; <<http://www.diariodopara.com.br/imprensa.php?idnot=106878>>. Acesso: 20/12/2014.

Ah! Eu não entendo nada disso, mesmo porque isso aí não é pra mim é só pro pessoal concursado [...]. Então assim, a gente já teve várias reuniões do SINTEPP [...]. Já teve vários problemas assim, tipo: Ah! A hora atividade vai sair, onde a gente vai ver se isso pode ou não pode? Lá no Plano de Carreira. [...]. Então eu acho assim que o Plano de Carreira foi um grande passo pra melhoria da vida dos profissionais. No entanto acho que muito precisa melhorar [...].

Sobre este assunto – desinteresse do professor pela luta dos demais docentes – poderá ser justamente pela sua instabilidade, enquanto professor contratado. A condição de contratado lhe impede de engrossar as fileiras de resistência aos desmandos políticos que pulverizam o direito dos trabalhadores em educação. Talvez, seja por isso, a persistência dos governos em manter quadros instáveis de funcionários, principalmente pela contratação em detrimento do concurso público, que é uma exigência constitucional.

Assim, estes relatos evidenciam que a garantia do Plano de Carreira do Professores não está consolidada na prática. Embora exista um arcabouço legal, conquistado principalmente por meio das lutas sindicais, constitui desafio a plenitude dos direitos dos professores da educação básica. As frentes de resistência são importantes porque até o que foi conquistado no campo político está sob ameaças, especialmente por governos contrários à participação popular e à formação crítica dos professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo de democratização da gestão como um todo, mesmo a partir do PAR, apresenta poucos avanços. Um dos principais destaques é a reativação do Conselho Municipal de Educação em 2010 e a aprovação da Lei nº 3.085/2012 que cria o Sistema Municipal de Ensino de Altamira, mas que ainda não foi instalado. Apesar do CME instalado, os processos democráticos e participativos estão fragilizados. A inexistência do PME é uma das evidências de retrocesso de gestão democrática e da vitória da prática de gestão experimentada em quase 12 anos e que privilegiou o Plano de Metas, principal instrumento de gestão do IAS. Gestão democrática da Educação não se faz sem Plano Municipal, uma vez que a elaboração deste requer participação da sociedade em todas as etapas – elaboração e implementação – e sem o qual não podemos falar em democratização dos espaços de decisões.

O Plano de Carreira do Magistério, a partir das lutas dos professores, principalmente por sua representação no sindicato, trouxe avanços para os professores, mas no contexto atual os direitos garantidos encontram-se ameaçados, uma vez que as prefeituras têm alegado inconstitucionalidade, recorrendo para tal aos tribunais de justiça que por sua vez remetem às câmaras municipais para que executem a suspensão de direitos, especialmente no que tange às gratificações. Estes atos sinalizam para o fortalecimento da luta da classe docente para a garantia e consolidação dos direitos conquistados historicamente.

Quanto às atividades de controle social podemos registrar a existência do Conselho Municipal de Educação (CME). Contudo, a existência, por si só desse órgão não garante o processo democrático. Para Guimarães (2009, p. 22) “isto sinaliza que não basta apenas a constituição formal/legal do conselho, é indispensável que a sociedade civil intervenha nos processos de tomada de decisões e da fiscalização da gestão pública”. Os depoimentos destacam que os embates têm sido calorosos, mas que o governo tem maior poder e busca até mesmo influenciar os membros para que sempre seja favorecido. Isto ocorre principalmente no CME, onde o presidente foi a secretária de educação.

O envolvimento dos entes federados na política do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação promoveu a construção de um diagnóstico que revelou, senão uma fotografia, mas aspectos fundamentais da gestão da educação. Este diagnóstico engendrou um pacote de ações – PAR, que parecem continuar na mera intencionalidade, especialmente no que concerne à gestão da educação. Nesse sentido, o processo de democratização da gestão ainda constitui um desafio para a educação pública municipal de Altamira. Os depoimentos, contraditoriamente, revelam avanços e retrocessos para a construção de uma gestão mais participativa e democrática. A construção da política educacional com a participação de todos é inviabilizada pela centralidade do poder decisório.

## REFERÊNCIAS

ALTAMIRA. **Lei nº 3.085, de 29 de junho de 2012.** Organiza e Estrutura o Sistema Municipal de Ensino de Altamira – SME, e Reestrutura o Conselho Municipal de Educação – CME.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Documento:** Elaboração do Plano de Ações Articuladas (2008-2011) do Município de Altamira – Relatório, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 18ª ed. Atualizada e ampliada. – São Paulo: Saraiva, 1998.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094 – 27 de Abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

CURY, C.R. J. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão Democrática da Educação:** Desafios Contemporâneos. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DOURADO, L. F. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. C. (Org.). **Gestão democrática de educação:** atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GUIMARÃES, Carlos Augusto Sant’Anna. Participação Cidadã e Controle Social. In: \_\_\_\_\_. **Conselhos Gestores na Educação:** perfil, discurso, funcionamento. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Mensagem, 2009.

ROSANA TÚBERO

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e Supervisora de Ensino na Diretoria Regional de Sumaré – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Email: [rtubero@yahoo.com.br](mailto:rtubero@yahoo.com.br)

## ACESSO, PERMANÊNCIA E EXCLUSÃO RACIAL

### RESUMO

O objetivo deste artigo é rever questões de acesso e permanência de alunos negros nos bancos escolares do ensino fundamental e no ensino médio brasileiro e a importância da Lei 10.639/2003 enquanto estratégia de combate às desigualdades educacionais e raciais. Ênfase é dada ao conceito de capital humano opondo-se este à ideia de uma cultura nacional e popular que permita a tomada de consciência da opressão e a organização para a luta contra o modelo vigente. Ao lado de alguns momentos políticos e de políticas educacionais, para demonstrar as desigualdades entre brancos e negros, apresentam-se dados do IPEA, IBGE e de pesquisadores.

**Palavras-clave:** Exclusão. Desigualdades educacionais. Educação antirracista.

### ACCESS, RETENTION AND RACIAL EXCLUSION

### ABSTRACT

The purpose of this article is to review issues of access and retention of black students in elementary schools and secondary education in Brazil and the importance of Brazilian Law 10.639/2003 as a strategy to fight racial and educational inequalities. Emphasis is given to the concept of human capital, in opposition to the idea of a national and popular culture, allowing awareness of the oppression as well as the organization to fight the current model. Alongside some political moments and educational policies, in order to show the inequalities between blacks and whites, we present data from IPEA, IBGE and research.

**Keywords:** Exclusion. Educational inequalities. Anti-racist education.

### L'ACCESS, SEJOUR ET L'EXCLUSION RACIALE

### RESUMÉ

Le but de cet article c'est d'examiner les questions de l'accès et la rétention des étudiants noirs dans les écoles primaires et l'enseignement secondaire, et l'importance de 10.639/2003 la loi brésilienne en tant que stratégie de lutte contre les inégalités raciales et éducatives. L'accent est mis à la notion du capital humain en opposition à cette idée d'une culture nationale actuelle pour permettre la prise de conscience populaire sur l'oppression et sur l'organisation, pour pouvoir lutter contre le modèle actuel. En fera référence à quelques choix politiques et d'éducation, afin de montrer les inégalités entre Noirs et Blancs. Nous présenterons des données de l'IPEA, l'IBGE et d'autres chercheurs.

**Mots-clés:** Exclusion. Les inégalités scolaires. L'éducation anti-raciste.

Como é de conhecimento geral, principalmente entre educadores e intelectuais que discutem as desigualdades raciais no Brasil, a Lei 10.639, de 10 de janeiro de 2003, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” é resultado de muitos anos de luta por uma educação antirracista. De acordo com essa Lei, o conteúdo programático a ser desenvolvido nas escolas públicas e particulares será ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras e incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Esse conteúdo programático, segundo pesquisadores que discutem os problemas de acesso e permanência nos bancos escolares de alunos negros, poderá minimizar as desigualdades entre não-negros e negros.

No sistema educacional brasileiro, o acesso, a repetência e a evasão escolar sempre foram motivos de preocupação. Um trinômio que foi, e ainda é, motivo para discussões, projetos e reformas.

Em relação ao acesso escolar, a educação brasileira acumulou ao longo dos anos uma história de seletividade, pois, apenas uma parcela favorecida da população tinha entrada garantida na escola pública, tanto por haver exame de seleção e admissão, por questões econômicas e até mesmo pelo número de vagas e de escolas. Somente a partir da década de 1970, começou no país um processo mais significativo de gradativo aumento do atendimento escolar, ao mesmo tempo em que se instituía, como mínimo obrigatório, oito anos de escolarização.

Durante a década de 1930, cerca de 60% das crianças brasileiras tinham acesso à escola primária de quatro anos, no final da década de 1980, de 26,5 milhões de crianças de 7 a 14 anos, 21 milhões (81%) estavam matriculadas na escola fundamental de oito anos. Esses avanços continuaram na década de 1990, em 1992, caiu para 12% a percentagem de crianças de 7 a 13 anos fora da escola, e, em 1997, caiu para 6% (PENIN, 2000).

O fato de que o acesso ao ensino fundamental foi se democratizando, tornou evidente o fenômeno da seletividade da escola, verificado a partir das taxas de repetência e de evasão escolar. Ainda que isso ocorresse desde o início do século XX (em 1936, no Estado de São Paulo, a taxa de reprovação no ensino primário era de 32%), a entrada de grande parcela da população de baixa renda nas escolas evidenciou as dificuldades da escola em lidar com alunos que estavam longe de ser o ideal esperado pelos docentes e administradores escolares.

As questões relacionadas às altas taxas de retenção e evasão passaram a ser o foco da atenção de muitos estados brasileiros. Em meados do século XX, o Brasil apresentava os índices de retenção mais elevados em relação a outros países da América Latina: só na passagem da 1ª a 2ª série do ensino fundamental essa taxa era de 54%. As perdas por evasão e retenção escolar em todo o País no final dos anos 1950 eram imensas,



apenas 16% das crianças matriculadas na 1ª série concluíam o ensino primário após os quatro anos propostos para a sua duração (BARRETO; MITRULIS, 2001).

Preocupados com o crescimento econômico do país, já na década de 1960, iremos encontrar discussões sobre a relação entre educação e desenvolvimento. Em dezembro de 1960, Theodore W. Schultz (1973) fazia um discurso sobre os investimentos em 'capital humano', na qualidade de presidente da Associação Americana de Economia. Nesse discurso, a expressão 'capital humano' foi usada para designar outro tipo de riqueza que não os bens físicos: o conhecimento humano. Capital humano designa, assim, os investimentos destinados à formação educacional e profissional da população de um país, sua nutrição, sua saúde e sua educação.

Schultz (1973, p. 35-41) afirmava que o investimento em educação está diretamente ligado à elevação de ganhos financeiros individuais e à própria renda nacional. Ressaltou que um grande problema dos países pobres é que investem o capital recebido de outros países ou de grandes corporações em equipamentos, mercadorias, bens e quase nada é direcionado diretamente ao ser humano, provavelmente porque os rendimentos vindos da educação são mais vagarosos e nem sempre quantificados claramente, afinal de contas o capital humano faria parte do indivíduo e, apesar da escolaridade, cultura e capacitação diversas aumentarem seus rendimentos, ele não pode ser vendido como uma mercadoria qualquer.

Assim, na metade da década de 1960, sob a influência da teoria do capital humano e do tecnicismo, passou-se a afirmar que a educação ia mal porque era mal administrada. Ainda em 1962 lançaram-se as bases do Plano Nacional de Educação que deveria ser executado até 1970. Esse Plano tinha entre suas metas quantitativas atender até a 4ª série do ensino primário 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade. Para as duas primeiras séries do então ciclo ginásial (atual ensino fundamental – ciclo II) a meta era matricular 30% da população escolar de 11 a 14 anos; para as duas últimas séries a meta era alcançar 50% da população escolar de 13 a 15 anos. Essa meta de 30% era a mesma para a população escolar de 15 a 18 anos que buscava se matricular nas séries do então ciclo colegial (atual ensino médio). Para o Ensino Superior, as metas visavam a expandir as matrículas até conseguir a inclusão de metade dos que terminavam o curso colegial (ROMANELLI, 1991; ARANHA, 1996).

Com o regime militar, problemas econômicos, que levaram governos anteriores a crises, encontraram soluções e apoio do governo norte-americano, o que possibilitou renegociações da dívida externa e a reabertura de linhas de crédito para o Brasil. Como resultado disso, na década de 1970 o país cresceu economicamente mais de 10% ao ano sem, no entanto, diminuir a vulnerabilidade a choques externos, como se viu na crise do petróleo de 1973/78 e sem atingir as metas propostas pelo Plano Nacional de Educação.

Os negros, que desde a abolição da escravatura tinham sido deixados à margem da sociedade, continuaram durante o processo de industrialização do país a ficar à margem do crescimento econômico. Mesmo o país tendo "90 milhões em ação" (93.139.037, segundo o Censo de 1970), os negros continuaram a apresentar baixos índices de escolaridade.

Com o apoio financeiro do governo dos Estados Unidos, o Brasil viu-se diante de acordos que visavam uma incorporação e difusão sistemática do progresso técnico que fortalecesse a crescente abertura para a economia internacional. A vinculação entre recursos humanos, sua capacitação para o mercado de trabalho e a educação era o eixo central de acordos como os firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e United States Agency for International Development (USAID) (ROMANELLI, 1991; ARANHA, 1996).

Desse modo, a década de 1970 trouxe consigo reformas educacionais cujos ideais originavam-se de agências internacionais e de relatórios vinculados ao governo norteamericano. Corroborados por organizações nacionais e com a participação de grandes industriários, empresários e intelectuais da época que apoiavam o regime militar, as reformas do ensino ocorridas nos anos 1960 e 1970 visaram à formação de um “capital humano” brasileiro que tivesse um estreito vínculo entre mercado de trabalho e educação. Os acordos firmados sugeriam que os indivíduos e os setores sociais se tornassem competitivos, de modo a adequarem-se às exigências do mercado, deixando implícita a ideia de que a educação a serviço dessa ideologia deveria afastar a população do que era nacional, cada um deveria produzir bens que atendessem o mercado consumidor, ou seja, uma educação que proporcionasse investimentos em capital humano. Uma educação aliada à ideia de capital humano opõe-se à ideia de uma cultura nacional e popular, afinal, uma educação que permita a tomada de consciência da opressão e a organização para a luta contra o modelo vigente, isto é, uma educação que possa transformar a educação popular em revolucionária poderia ser um obstáculo aos interesses do mercado estadunidense e europeu.

Como dizia Enrique Dussel,

A cultura popular revolucionária é anti-imperialista, no sentido da cultura multinacional, mas também como cultura de massas imposta. A cultura popular nacional que se afirma em sua identidade deve começar por negar o que a aliena, desnacionaliza, utiliza e manipula. A destruição dos mecanismos pelos quais o homem produz mercadorias para o mercado (e não produtos a seu serviço) destrói igualmente os canais da propaganda, da criação das necessidades pretensamente ‘universais’ para produtos ‘multinacionais’ – momento essencial da cultura imperialista e de massas. [...] a cultura popular revolucionária é antioligárquica, antielitista, anticolonial (DUSSEL, 1997, p. 221-222).

Moacir Gigante (1994) afirma que a apropriação dessa ideologia legitimava a existência de um sistema capitalista e as desigualdades sociais. O trabalhador, considerado também um dono de capital, buscaria uma educação que possibilitasse acumular riquezas e aprimorar sua capacidade e eficiência no trabalho. Mesmo sem ser consciente, as pessoas não buscariam a libertação dos oprimidos, mas a reprodução e manutenção de um sistema que possibilita não só desigualdades sociais como também étnico-raciais. Para Gigante, a teoria do capital humano teve desdobramentos e interpretações com implicações sociais mais sérias. Diziam que a todos eram dadas idênticas oportunidades. Se grupos sociais não obtinham

sucesso e ascensão social, era devido à preguiça, à falta de inteligência e à ausência de aptidões para o estudo. No fundo reforçavam a discriminação social e a crença de que pessoas com origem nas classes pobres não estariam aptas para a aprendizagem (GIGANTE, 1994, p. 60).

Nesse contexto, em pleno regime militar, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 5692/1971. Dentre outras determinações, destaca-se a extensão da obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos, unificando os ensinos primário e ginásial, criando, desse modo, o ensino de 1º grau. Objetivando conter a demanda para a universidade e formar mão de obra para um mercado em crescente expansão, por meio dessa lei, o governo federal estabeleceu a profissionalização compulsória para o 2º grau, o antigo ciclo colegial.

As escolas passaram a ter um currículo composto por um núcleo comum, disciplinas que visavam a uma formação geral, e por um núcleo específico, com disciplinas que visavam uma formação técnica. Muitas escolas ofereciam ao mesmo tempo, e de modo integrado, ambas as formações. O ensino de 1º grau não mantinha relação direta com o 2º grau que ficou num impasse entre uma educação geral e o ensino profissionalizante, tornado obrigatório. Além da obrigatoriedade do ensino profissionalizante para o 2º grau, o sistema educacional também foi dividido em dois subsistemas: o ensino regular e o ensino supletivo.

Assim, as escolas públicas também atendiam jovens e adultos não escolarizados ou semiescolarizados. Uma das críticas que é feita a essa democratização do acesso ao ensino básico e ao ensino profissionalizante oferecido pelas escolas de 2º grau é que essas implantações não foram seguidas de ações que preparassem os professores para lidar com classes numericamente grandes e racialmente heterogêneas e ainda havia insuficiência de equipamentos escolares (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 27). As classes poderiam até ser racialmente heterogêneas, mas a história delas não constava do currículo oficial. Não havia somente falta de equipamentos, havia falta inclusive de profissionais habilitados para atender a demanda das escolas de 2º grau que se viram divididas entre oferecer o ensino de formação geral para as classes médias ou oferecer um ensino profissionalizante fraco, mal estruturado e sem profissionais qualificados para os pobres.

Mesmo estando entre os mais pobres, o ensino profissionalizante contou com poucos alunos negros. O número de alunos brancos e de alunos negros matriculados no ensino fundamental era quase semelhante, mas diferia em muito no número de alunos concluintes e matriculados no 2º grau. Aos negros que, tentando conciliar trabalho, sustento de si e da família com os estudos, aumentavam dia a dia o número de evadidos do ensino regular, restavam os Cursos de Suplência ou a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Brasil aproveitava a expansão do capitalismo, mas mesmo tendo sido signatário da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, em 1966, em Nova York, nada foi feito de relevante para a promoção da cidadania plena da população negra. Mas isso não é de se admirar, visto que o presidente que assinou o decreto para sua execução foi o então presidente Emílio G. Médici. No corpo do texto da Convenção Internacional, em seu artigo V, havia referências ao fato

de que todos, sem distinção de raça, cor, etnia ou origem nacional teriam direito, entre outros, à segurança da pessoa ou à proteção do Estado contra violência ou lesão corporal cometida, quer por funcionários de Governo, quer por qualquer indivíduo, grupo ou instituição; direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; direito à liberdade de opinião e de expressão; direito à liberdade de reunião e de associação pacífica; direito de fundar sindicatos e a eles se afiliar.

O general Médici presidiu o país, de outubro de 1969 a março de 1974, anos que passaram a ser conhecidos como “anos de chumbo”, empregando força bruta, torturas, perseguições políticas, em um dos períodos mais repressivos da história brasileira. Estando no poder presidencial, proibiu a publicação de notícias sobre os povos indígenas, esquadrões da morte, guerrilha, racismo no Brasil e movimentos negros. Os direitos fundamentais dos cidadãos foram suspensos. Nas escolas, nas fábricas, nas casas, nos teatros, em todo lugar qualquer um podia ser preso se o governo o julgasse um inimigo. O governo propagandeava o chamado “milagre econômico”, todo mundo deveria sentir-se bem, segundo órgãos oficiais não havia do que reclamar, não havia racismo, nem desigualdades raciais (ARANHA, 1996; ROMANELLI, 1991). Mas o “milagre brasileiro”, obtido com base no aumento da produção industrial, com o crescimento das exportações e com a acentuada utilização do empréstimo do exterior, durou pouco. Seguiu-se uma longa crise econômica. O povo passou a ver que a ditadura não garantia o desenvolvimento desejado, e os movimentos populares e representantes de oposições foram se reorganizando para lutar pela volta da democracia. Os governos militares foram perdendo poder e, conseqüentemente, foram diminuindo a repressão contra estudos sobre raça e desigualdades sociais.

Segundo dados apresentados por Carlos Hasenbalg (1979), no início da década de 1970, dentre os jovens de 18 anos residentes em seis estados brasileiros, apenas 9,6% concluíam ou chegavam ao colegial, cursando assim, cerca de 11 anos de estudos. Dentre esse seleto grupo, os brancos representavam 11,5% da população pesquisada e os negros, apenas 2,1%.

Desde a década de 1970 o sistema educacional brasileiro passou por diversas mudanças, uma das principais foi estabelecida pela Lei n.7.044/82 que dispensou as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, sendo retomada a ênfase em uma educação cujas bases eram voltadas para a formação geral, concepção que predomina ainda hoje. Com o processo de abertura política, iniciado em 1985, com o primeiro governo civil depois da ditadura, os movimentos populares e partidos antes extintos e/ou proibidos voltaram à legalidade e às praças públicas, consolidando a democracia política.

A obrigatoriedade do ensino profissionalizante não existe mais, mas há diversas escolas técnicas espalhadas pelo território brasileiro. Dados do Censo Escolar 2004, levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicavam que havia 676.093 alunos no ensino técnico, menos de 7,5% do total de alunos que cursavam o ensino médio no país (9.169.357). As discussões sobre o papel da escola na vida dos discentes ainda continuam e os governos

atuais estão investindo na abertura de novas escolas técnicas, tanto as de ensino médio quanto as de ensino superior. Há aqueles que afirmam que o ensino técnico e profissionalizante deveria ficar para empresas e que estas deveriam contar com formas próprias de financiamento. A educação básica dada comumente a todos os cidadãos asseguraria o pleno e integral desenvolvimento humano e reconhecer a formação profissional em si, descolada da educação básica, seria "aceitar tratamento desigual, discriminatório para uma parcela dos cidadãos" (HAGE, 1990, p.86).

Jayme Paviani (1990), discutindo a concepção profissionalista dos cursos universitários, apresenta uma concepção de educação que também pode se estender aos cursos profissionalizantes de ensino médio. Ele é categórico ao afirmar que a função da educação é desenvolver a versatilidade intelectual da pessoa, de criar homens de mentalidade e sensíveis às necessidades dos outros homens de seu tempo. "A educação nacional não pode ter como função dominante a transmissão de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de técnicos com o objetivo de aumentar a produtividade do sistema econômico, o homem e os próprios objetivos da coletividade devem vir antes" (PAVIANI, 1990, p. 56).

Discussões à parte, o fato é que os negros continuam excluídos tanto da educação básica regular quanto da profissionalizante. Não uma exclusão de acesso à escola, mas sim de permanência e, portanto, uma questão grave de acesso ao conhecimento. A respeito da problemática do acesso e permanência dos alunos no sistema educacional brasileiro e as políticas públicas, Acácia Kuenzer (1997) comenta que além da velha dualidade entre ensino médio e ensino profissionalizante, há que se observar as implicações entre os conceitos de igualdade e equidade:

As políticas brasileiras derivam de uma finalidade primeira: a redução da presença do Estado no seu financiamento. A substituição da concepção de universalidade do direito de acesso e permanência [...] pela concepção de equidade, entendida como dar a cada um segundo sua competência e o papel que irá desempenhar na sociedade. Não haveria problema se a concepção de equidade tivesse o significado de dar a cada um segundo sua especificidade, sua diferença, mas para assegurar a igualdade, ao contrário, a concepção presente no conjunto dos textos legais que se referem às políticas educacionais, parte integrante do conjunto das políticas públicas do Estado Mínimo, conduzem à compreensão da equidade como atendimento das diferenças para que se mantenha a desigualdade (KUENZER, 1997, p. 93-94).

O fato é que as escolas que oferecem o ensino médio continuam enfrentando uma dualidade que está além dela, está na própria estrutura de classes e não pode ser resolvida no âmbito do projeto político-pedagógico escolar (KUENZER, 1997). Pelo menos não com os que se apresentam nas escolas públicas, com grades curriculares em que disciplinas e conteúdos programáticos foram pensados para uma elite branca; seguindo o discurso oficial da universalidade, ignoram a heterogeneidade da população atendi-

da e suas especificidades também, o que, conseqüentemente, obstaculiza uma transformação na atual estrutura de classes.

Como os problemas de evasão e repetência continuaram até a década de 1990, na tentativa de buscar soluções para superação desse sistema de ensino que mantinha exclusões, houve diversas discussões sobre o fenômeno das reprovações na escola. Desse modo, diversos Estados e diversos municípios brasileiros visando minimizar a evasão, a repetência e, inclusive, os custos relacionados a esses dois problemas, anunciaram uma série de reformas educacionais. No Estado de São Paulo, algumas dessas reformas iniciaram-se em 1995; foram instituídos primeiramente os ciclos e depois o sistema de progressão continuada, medidas de descentralização que objetivavam alterar positivamente os dados estatísticos relacionados a alunos do ensino fundamental.

Em todo o País obteve-se melhora nos índices relacionados a acesso e permanência dos alunos no ensino fundamental. Contudo, o Censo 2000, considerado o maior e mais preciso recenseamento já realizado no Brasil, indicou que, apesar da quase universalização do acesso à escola das crianças de 07 a 14 anos, quase 1 milhão delas (5,9%) ainda eram analfabetas. Embora tivessem caído para todos os grupos de cor, as taxas de analfabetismo ainda eram duas vezes mais elevadas para as crianças pretas ou pardas (9,9% e 8,5%) do que para as brancas (3%). Os resultados revelaram que, apesar de a média de anos de estudo ter aumentado de forma generalizada na última década, as desigualdades educacionais entre as raças permaneceram. Em 2000, a população branca tinha em média 6,6 anos de estudo, enquanto a de cor preta, 4,6 anos, e a parda, 4,9 anos.

Sonia Tiê Shicasho (2002), analisando os indicadores socioeconômicos, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), verificou que o quadro geral das desigualdades raciais se manteve praticamente inalterado apesar dos avanços alcançados nos níveis de educação e rendimento da população brasileira no período de 1991 a 2001. De acordo com os dados da PNAD, as taxas de analfabetismo para pessoas de 15 anos ou mais de idade, embora tenham caído para todos os grupos de cor, ainda eram, em 2001, duas vezes mais elevadas para negros (18%) do que para brancos (8%). Na região Sudeste, onde, de acordo com o PNAD de 1999 se encontravam 54,49% da população classificada como preta, havia as menores taxas de analfabetismo do Brasil; entretanto, nessa região os negros (11,5%) também apresentavam uma taxa superior à dos brancos (5,4%). Esses dados são muito importantes se levarmos em consideração o nível de desenvolvimento econômico da região, a distribuição da população negra no Estado de São Paulo e, conseqüentemente, a distribuição dessa população na escola pública.

Para Shicasho, o fato de que quase todas as crianças brasileiras foram colocadas na escola (96,5%) teve um efeito de equidade racial, pois a maioria das que estavam fora era negra. De acordo com ela, os diferenciais raciais refletem discriminação no passado, mas não no presente; seriam apenas a mera reprodução das desigualdades de classe condicionando o desempenho escolar. Segundo esse ponto de vista, os alunos negros teriam pais mais pobres e menos instruídos que os alunos brancos. Para testar tal hipótese, Luciana Jacoud e Nathalie Beghin (2002) construíram um

modelo no qual simulou-se qual seria o nível educacional dos negros se seus pais tivessem o mesmo nível educacional dos brancos. Os resultados encontrados revelaram que a maior parte do diferencial racial pode ser atribuída à discriminação na escola; as desigualdades históricas em relação à educação representam, de acordo com o modelo, apenas 37% da diferença entre negros e brancos.

Regina Pahim Pinto já na década de 1990 pesquisava a pluralidade étnica encontrada na escola pública e os diferentes desempenhos dos alunos e afirmava que esta diferença entre brancos e não-brancos mantém-se no 1º grau, seja pela maior dificuldade de acesso ou pela entrada mais tardia neste nível de ensino, ou ainda por uma trajetória escolar mais lenta e mais conturbada do negro, que se expressa através de elevados índices de repetência e exclusão (inclusive numa idade precoce) e por um maior número de saídas e voltas para o sistema escolar. Como consequência, não só se agrava o atraso escolar que já se iniciara no nível da pré-escola, como também a criança negra chega a ponto de saída do sistema de ensino com um número médio de séries completadas muito inferior ao dos brancos (PINTO, 1992, p. 43).

Esse é um dos indicadores analisados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) capaz de expressar as desigualdades raciais na educação, a distorção idade-série. Este indicador aponta o percentual de estudantes que estão em séries/anos não condizentes com a sua idade, ou seja, os alunos são mais velhos do que o que seria esperado para determinada série.

Para a média brasileira, tínhamos, em 1993, 46% dos estudantes do ensino fundamental e 54,6% dos de nível médio matriculados em séries que não estavam de acordo com sua idade. Estes valores caem, respectivamente, para 31,2% e 45,8% em 2003, o que é um avanço significativo. Estes avanços, porém, foram desigualmente distribuídos entre brancos e negros, pois o diferencial das taxas de distorção entre cada um dos grupos acabou aumentando ao longo do período. Assim, em 2003, 38,9% dos estudantes negros do ensino fundamental e 56,4% dos do ensino médio encontravam-se defasados em relação à série adequada que deveriam cursar (PINHEIRO *et al.*, 2006).

Pesquisas do IPEA vão demonstrar que as desigualdades de raça permanecem inalteradas de 1993 a 2007. Ou seja, diferentemente do indicador para a população geral, os dados de 2007 mostram que para os negros, a distância de dois anos em relação à população branca permanece sendo observada (6,8% e 8,8%) (PINHEIRO *et al.*, 2009).

Ricardo Henriques (2001) descrevendo e analisando a magnitude e a evolução da desigualdade entre brancos e negros, com mais de 25 anos, expressas em diversos indicadores socioeconômicos das condições de vida da população brasileira durante a década de 1990, afirma que os dados que revelam um diferencial de 2,3 anos entre a escolaridade da população branca (8,4 anos de estudo) e a população negra (6,1 anos de estudo) são preocupantes em dois aspectos: tanto pela baixa escolaridade média da população adulta, que apresenta o que seria esperado de um

jovem na 6ª série do ensino fundamental com cerca de 12 ou 13 anos, como pelo diferencial apresentado pelos negros, pois há uma relação direta do nível educacional com as desigualdades de renda *per capita*. Henriques estima que 55% do diferencial salarial entre brancos e negros está associado à desigualdade educacional, sendo uma parte derivada da discriminação gerada no interior do sistema educacional e outra parte da herança da discriminação educacional infligida às gerações dos pais dos estudantes.

Baseado nos estudos comparativos de David Lam (2000), Edward Eric Telles (2003) demonstra que a magnitude da relação educação e renda é maior para os brasileiros do que entre os sul-africanos e estadunidenses. No Brasil, a renda aumenta entre 15% e 20% por ano adicional de escolaridade, a partir da sétima série. De acordo com o Censo 2000 ou PNAD de 2006, no Brasil, os negros na faixa etária de 20-24 anos completaram, em média, 5,7 anos de estudo. De acordo com dados do IPEA, a desigualdade educacional resulta em sérias desigualdades de renda. A renda média *per capita* de uma pessoa branca, conforme estimativa obtida por meio da PNAD de 2001, é de R\$ 482,00, valor que corresponde a mais do que o dobro da renda de uma pessoa negra cuja renda *per capita* é de apenas R\$ 205,00 por mês (JACCOUD; BEGHIN, 2002).

Para Henriques (2001), o maior problema não é a diferença encontrada, mas a permanência constante dessa diferença. Por mais que haja um crescimento no nível educacional da população negra, os índices encontrados estão sempre abaixo da população branca. Programas e políticas públicas que se ocuparam com o acesso e com a progressão continuada alcançaram bons resultados, mas o desempenho escolar dos alunos negros não é o mesmo se comparado ao dos alunos brancos.

De acordo com a PNAD 2011, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente branca de 6 a 14 anos no ensino fundamental é de 92,2%. Jovens brancos, de 15 a 17 anos no ensino médio representam 60% da população. No ensino superior, brancos entre 18 a 24 anos representam 21%. Em relação aos pretos e pardos, no Brasil os dados são os seguintes: 91,7% de pessoas entre 6 a 14 anos frequentam o ensino fundamental. Dentre os jovens negros 45,3%, com 15 a 17 anos, frequentam o ensino médio e somente 9,1% dos negros cursam o ensino superior. A grande diferença entre o percentual de alunos negros no ensino fundamental e ensino médio deve-se à evasão e repetência.

Muito da repetência e da evasão dos alunos deve-se, como afirma Marlene Ribeiro (2002), ao modelo de conhecimento e de cultura que adotamos, isto é, baseados em valores da classe média branca, individualista e urbana. Para Ribeiro, a exclusão à que são submetidos os jovens e as crianças pobres envolve discriminação socioeconômica e racial; segundo ela, os professores estariam começando a refletir sobre esses problemas, sem, no entanto, saber como lidar com eles.

Pesquisando sobre evasão, repetência e desempenho em avaliações externas, Túbero (2008) encontrou em alunos negros do ensino médio muitos dos significados revelados por alunos de ensino fundamental, ambos apresentaram os mesmos mecanismos de exclusão vivenciados nas relações étnico-raciais com professores, gestores e alunos brancos. Tais significados



ajudam a compreender que o silenciamento promovido pela escola desde as séries iniciais, reforçando muitas vezes discriminações aprendidas com a família e/ou na convivência com os colegas, poderá ser respondido pelos alunos do ensino médio, segundo os sentidos atribuídos por eles a esta discriminação, em forma de reivindicação de direitos e tratamento igual, de enfrentamento, de atitudes violentas ou, quando ele se vê e se sabe sem forças para lutar, em forma de evasão.

As consequências de tratar a todos os alunos como se todos fossem iguais, com as mesmas perspectivas, com os mesmos problemas, podem não apenas ser vistas nos índices de evasão e repetência, mas também no desempenho nas avaliações de rendimento.

Desigualdades educacionais e raciais foram constatadas em pesquisa desenvolvida em um município do interior paulista, no qual dentre 12 classes de 5ª séries de 12 escolas distintas apenas duas apresentaram alguns alunos negros com desempenho igual ou superior ao desempenho apresentado pelos alunos brancos. De um total de 533 alunos cursando a 5ª série, por autodeclaração 428 brancos e 105 negros, apenas uma aluna negra obteve nota superior à dos alunos brancos e dois alunos negros obtiveram nota igual à apresentada pelos colegas brancos. Entretanto, essa diferença de desempenho e as variáveis que interferem no rendimento escolar não teriam suscitado questionamentos por parte de gestores e professores, antes da pesquisa, eles nem sequer tinham confrontado as médias dos alunos. As entrevistas realizadas na pesquisa revelaram que frequentemente diversos professores sentiam-se incomodados ou até mesmo ameaçados pelo modo como os alunos negros falavam, vestiam-se e até mesmo pela sua gíngua no andar. Houve diversas referências ao cabelo, gosto musical, expressão corporal e declarações de tentativas de mudança e “correção” dessa cultura do aluno negro. Em nenhum momento isso foi visto como aspectos culturais de resistência ou uma identidade coletiva/grupal, mas sim como algo “marginal” e mal visto dentro da escola. Questionados sobre desigualdades e discriminações, boa parte dos professores optam pelo silenciamento (TÚBERO, 2003).

Quando a escola não vê, não ouve, não discute os problemas de discriminação, racismo e preconceitos, não está apenas silenciando a respeito, está contribuindo para que a situação permaneça como está. Como as representações que se fazem a respeito dos afro-descendentes brasileiros são aprendidas e apreendidas num contexto social racista e preconceituoso, se não houver conscientização e contestação, a escola corre o risco de simplesmente repetir e reproduzir muitos dos estereótipos ligados aos negros. Corre-se o risco de continuarmos a ver professores, gestores e alunos fazendo “brincadeiras sem sentido”, magoando “sem querer”. Reverter esta situação requer mais do que oferecer informações e distribuições de livros sobre a História da África e sobre a cultura dos africanos e dos afro-descendentes brasileiros, ainda que implique neles também. Exige, de educadores, educandos e famílias uma posição de combatentes da discriminação, preconceito e racismo.

Desse modo, tanto a Lei 10.639/03 quanto as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana vão de encontro ao mito da democracia

racial; são importantes estratégias de combate ao racismo por incidir diretamente sobre o currículo das escolas brasileiras.

Muitos professores ainda descrevem o fenômeno da evasão escolar e da diferença de rendimento entre alunos negros e alunos brancos como sendo resultantes de diversos fatores. Entre os principais está o passado histórico marcado por discriminação e atitudes racistas e as condições econômicas em que os negros se encontram. A família é vista como a grande responsável pela motivação dos alunos, por falha desta muitos não perseveram nos estudos e não vêem sua importância para um futuro melhor. A Lei 10.639/03 é uma ótima oportunidade para que todos vejam a importância do trabalho docente e dos gestores educacionais, reconheçam seu papel diante das desigualdades e deixem de atribuir o fracasso escolar unicamente aos próprios alunos negros.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BARRETO, E. S. de Sá; MITRULIS E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001. Disponível em <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pro/HISTORICO\\_trajetoria\\_e\\_desafios\\_dos\\_ciclos\\_escolares.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pro/HISTORICO_trajetoria_e_desafios_dos_ciclos_escolares.pdf)>. Acesso em: mar. 2013.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em <[http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: mar. 2013.
- \_\_\_\_\_. Lei n.10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: mar. 2013.
- DUSSEL, E. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.
- GIGANTE, M. **História, memória e cotidiano nas primeiras séries do primeiro grau**. 1994. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1994.
- HAGE, J. **A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD/ com comentários de Dermeval Saviani**. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990. p. 83.
- HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2001**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: fev. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2000. População. Indicadores Sociais.** Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: fev. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica. Censo Escolar 2004.** Disponível em <[http://www.inep.gov.br/basica/saeb/saeb\\_01.htm](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/saeb_01.htm)>. Acesso em: out. 2005.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). 2011. **Retrato das desigualdades de gênero e raça / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.** [et al.]. 4ª ed. Brasília: Ipea, 2011. 39 p. Com a participação de: ONU Mulheres, Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir).

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental.** Brasília: IPEA, 2002. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: maio 2005.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional.** São Paulo: Cortez, 1997.

LAM, D. **Generating extreme inequality: Schooling, Earnings and Intergenerational Transmission of Human Capital in South Africa and Brazil.** Report nº 99-439, Michigan, Population Studies Center, University of Michigan, 2000.

PAVIANI, J. **Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino.** Petrópolis: Vozes, 1990.

PENIN, S. T. de S. Qualidade de ensino e progressão continuada. In: KRASILCHIK, M. (Org). **USP fala sobre educação.** São Paulo: FEUSP, 2000, p. 23.

PINHEIRO, L. et al. **Retrato das Desigualdades de gênero e raça.** 3. ed. Brasília: Ipea: SPM: UNIFEM, 2008. 36 p. : gráfs., tabs.

PINTO, R. P. Raça e Educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.80, p.41-50, fev.1992.

RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128. julho/dez. 2002.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1991.

SCHULTZ, T. **O capital humano.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SHICASHO, S. T. (Org.). **Desigualdade racial: indicadores socioeconômicos – Brasil, 1991-2001.** Brasília: IPEA, 2002.

SILVA JUNIOR, H. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais.** Brasília: UNESCO, 2002.

TELLES, E. E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2003.

TÚBERO, R. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo e os alunos negros das escolas estaduais da região de Piracicaba - SP.** 2003. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São

Carlos, 2003. Disponível em [http://www2.ufscar.br/interface\\_frames/index.php?link=http://www.bco.ufscar.br](http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.bco.ufscar.br). Acesso em: mar. 2013.

TÚBERO, R. **Evasão de alunos negros no ensino médio - olhares de professores, gestores e estudantes**. 2008. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

**ROSANA TÚBERO**

ACESSO, PERMANÊNCIA E EXCLUSÃO RACIAL

FABIANA MARTINS PINTO

Pedagoga pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Pós-graduanda em Gerenciamento de Projetos pela Universidade Candido Pimentel (UCAM) e Servidora Técnica-administrativa em educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: [biamp@bol.com.br](mailto:biamp@bol.com.br)

## O *PROJECT MANAGEMENT OFFICE* (PMO) NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR

### RESUMO

A pesquisa buscou compreender como o *Project Management Office* (PMO) pode atuar no desenvolvimento dos projetos das Instituições Federais de Ensino Superior quanto às variáveis de risco envolvidas no seu aspecto financeiro. A metodologia consistiu no levantamento bibliográfico e na análise documental sobre o tema, e abordou o gerenciamento de projetos do *Project Management Body of Knowledge* (PMBOK); o uso dos projetos na nova gestão pública; a organização, a estrutura administrativa e o funcionamento das Universidades Públicas Federais, bem como a adoção do PMO nos seus projetos. Diante das principais variáveis de risco apontadas e da ausência da gerência de risco observada, conclui-se que PMO pode atuar no monitoramento, no controle e na construção de um plano contingência de risco.

**Palabras-clave:** Projetos. Gerenciamento de Risco. PMO. Universidades.

THE *PROJECT MANAGEMENT OFFICE* (PMO) IN THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION FEDERAL INSTITUTIONS PROJECTS

### ABSTRACT

The research in question aimed to understand how the *Project Management Office* (PMO) can act in the development of Tertiary Educational Institutions projects in relation to risk variables in the financial area. The research methodology involved bibliographic survey and analysis of documents on the topic in question and addressed the project management of the *Project Management Body of Knowledge* (PMBOK); the use of projects in the new public management; the organization, the administrative structure, the functioning of the Public Federal Universities, as well as the adoption of PMO in their projects. In the face of the main risk variables pointed out and the lack of risk management observed, we concluded that the PMO can act in the monitoring, control and the construction of a contingency plan for risk management.

**Keywords:** Projects. Risk Management. PMO. Universities.

LE *PROJECT MANAGEMENT OFFICE* (PMO) DANS LE DÉVELOPPEMENT DES PROJETS DES INSTITUTIONS FÉDÉRALES D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

### RESUMÉ

Cette recherche essaie de comprendre comment le *Project Management Office* (PMO) peut influencer dans le développement des projets des Institutions Fédérales d'Enseignement Supérieur quant aux variables de risque concernant l'aspect financier. La méthodologie de ce travail est constituée d'un recueil bibliographique et l'analyse de documents sur le sujet. Elle porte sur la gérance de projets du *Project Management Body of Knowledge* (PMBOK); l'utilisation des projets dans la nouvelle gestion publique; l'organisation, la structure administrative et le fonctionnement des Universités Publiques Fédérales et l'adoption du PMO au sein de leurs projets. En face des principales variables de risque signalées et de l'absence de gestion de

risque remarquée, on conclue que le PMO peut agir dans la surveillance, le contrôle et la construction d'un plan contingent de risque.

**Mots-clés:** Projets. Gestions des risques. PMO. Universités.

## **INTRODUÇÃO**

A área administrativa, presente nos diversos tipos de organizações, tem feito uso de técnicas e recursos visando agilidade, desempenho e o melhor desenvolvimento de suas atividades. Desse modo, os projetos destacam-se como um importante instrumento que pode ser adotado nesse processo para alcançar esses fins, bem como estar atrelado a estratégias das corporações. Quanto ao seu conceito, o projeto é considerado “[...] um empreendimento com o objetivo bem definido, que consome recursos e opera sob pressões de prazos, custo e qualidade.” (KERZNER, 2006, p. 17). No que se refere ao tempo ele pode durar dias, meses e até anos, além de apresentar a característica de ser único, ou seja, foi criado para atender a uma demanda específica.

Devido ao crescimento da adoção dos projetos como forma de auxiliar as estratégias das empresas, surgem áreas voltadas para o planejamento dos mesmos, sendo chamadas de administração de projetos e gerenciamento de projetos. Segundo Valeriano (2001, *apud* CAMPELLI, 2011, p. 55) essas expressões são equivalentes, sendo que a primeira é mais utilizada no meio acadêmico e profissionalizante de administração enquanto a segunda é empregada na área de planejamento e execução de projetos.

Sendo assim, este trabalho procura compreender como a implantação do *Project Management Office* (PMO) pode auxiliar no gerenciamento de projetos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), principalmente em relação à dimensão financeira, quando considerada um grande fator de risco. Nesse sentido, o *Project Management Body of Knowledge* (PMBOK) será enfatizado com o objetivo de elucidar o ciclo e os processos envolvidos no desenvolvimento de projetos e como tem ocorrido a gestão de projetos no setor público. Busca-se ainda o entendimento do fluxo dos recursos financeiros nas IFES e para tanto se faz necessário conhecer: o mecanismo de funcionamento do orçamento público e a estrutura e a organização das Universidades Públicas Federais. Após estas fundamentações prévias, pautadas nos referenciais bibliográficos pesquisados, será analisada a contribuição do PMO no gerenciamento das variáveis de risco, como forma de evitar as turbulências ou amenizar os seus reflexos em meio ao projeto das IFES.

## **PROJECT MANAGEMENT OFFICE (PMO) E PROJECT MANAGEMENT BODY OF KNOWLEDGE (PMBOK)**

O PMO, também conhecido como escritório de projetos, foi criado pelo PMI (*Project Management Institute*) com o objetivo de dar suporte ao gerenciamento de projetos, quando não, pode assumir esta responsabilidade

**FABIANA MARTINS PINTO**

O *PROJECT MANAGEMENT OFFICE* (PMO)  
NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS  
DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO  
SUPERIOR

diretamente. Ele funciona como uma entidade ou um setor que pode ocupar o mesmo nível das gerências funcionais da organização. Nesse contexto, o PMO possui os mesmos poderes de gestão dos gerentes funcionais e agindo estrategicamente atua no setor mais alto da empresa, compartilhando, assim, todo o poder de decisão (LIMA; ALMEIDA; MAIA, 2015). No entanto, para Kerzner (2006) os projetos mais bem sucedidos são aqueles em que o gerente de projeto e o de área, compartilham a mesma autoridade, o que contribui para tomada de decisão mais assertiva, enquanto que os projetos com mau desempenho, é comum o gerente de projeto ter mais poder de autoridade do que o gerente de área.

O PMO, atuando como setor dentro da organização, auxilia no gerenciamento de todos os projetos existentes, sejam eles institucionais, estratégicos ou de pesquisa, gerenciando: os recursos direcionados para esses projetos; a criação de uma metodologia básica para os processos operacionais administrativos; o desenvolvimento ou a adoção de um software que atenda às particularidades demandadas pela instituição, no que se refere ao gerenciamento de projetos, com o objetivo de facilitar a atualização dos dados e principalmente otimizar a comunicação entre todos os envolvidos no projeto; o monitoramento e o controle procurando verificar se o andamento do projeto está de acordo com o cronograma e os objetivos do mesmo; além de gerenciar os riscos criando ações corretivas que possam amenizar os seus efeitos sob o projeto.

Como incremento para o gerenciamento de projetos pode-se recorrer ao PMBOK, publicado pelo PMI, que funciona como um guia com recomendações e orientações e enfatiza o ciclo de vida do gerenciamento de projeto (descrição de como o trabalho será concluído) e os processos envolvidos (descrição de como serão dirigidas as atividades que atendam aos requisitos do projeto).

Kerzner (2006) afirma que o ciclo de vida da gestão do projeto é dividido em cinco fases: embrionária (reconhecer a necessidade, os benefícios, a aplicabilidade e o que precisa ser realizado); aceitação pela gerência executiva (obter apoio dos executivos a ponto deles entenderem a gestão de projetos e estarem dispostos a mudar a condução do empreendimento); aceitação pelos gerentes de área (obter apoio dos gerentes, bem como comprometimento e a disposição em liberar os funcionários para treinamento em gestão de projetos); crescimento (reconhecer a utilidade das fases do ciclo, desenvolver uma metodologia de gestão de projetos, amenizar as oscilações do escopo e definir um sistema de rastreamento) e maturidade (criar um sistema de controle gerencial de custo e programação, integrá-los e desenvolver um programa de ensino visando melhorar as competências em gestão de projetos).

Campelli (2011), em seu estudo sobre a execução de projetos públicos, tendo como ferramenta o *Balanced Scorecard* associada à Teoria de Gerenciamento de Projetos, ressalta os cinco processos presentes no gerenciamento de projetos apontados pelo PMBOK: iniciação (autoriza e define o projeto, contendo o termo de abertura e a declaração de escopo); planejamento (formula e revisa as metas e objetivos e elabora os planos de ação, ressaltando o orçamento, as atividades, o escopo, o cronograma, a equipe e os riscos. Esse processo corresponde ao ciclo PDCA – *Plan, Do,*

**FABIANA MARTINS PINTO**

O *PROJECT MANAGEMENT OFFICE* (PMO)  
NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS  
DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO  
SUPERIOR

*Check, Action*); execução (executa o trabalho seguindo as especificações do projeto); monitoramento e controle (acompanha e revisa o processo e o desempenho do projeto, identifica as mudanças e as inicia); encerramento (formaliza a aceitação do produto, serviço ou resultado e o término ordenado das atividades do projeto ou de uma fase do projeto).

Ainda de acordo com Campelli (2011) o PMBOK elenca nove áreas de conhecimento envolvidas na gerência de projetos, sendo elas:

- **Gerenciamento de integração do projeto** – refere-se aos processos e às atividades que integram os elementos de gerenciamento, os quais são identificados, definidos, combinados e unificados. No processo de gerenciamento devolve-se o termo de abertura do projeto, o plano de gerenciamento, bem como a orientação e a gerência da execução, o monitoramento e o controle das atividades, o controle integrado de mudanças e o encerramento do projeto ou fase;
- **Gerenciamento do escopo do projeto** – descreve as atividades envolvidas na verificação de que o projeto inclui todo o trabalho necessário para que seja concluído. Sendo assim, os processos de gerenciamento irão coletar os requisitos, definir o escopo, criar Estrutura Analítica de Projeto – EAP –, verificar e controlar o escopo;
- **Gerenciamento de tempo do projeto** – define os processos relativos ao término do projeto de acordo com o prazo determinado. Desse modo, os processos de gerenciamento incluem: definir as atividades, sequenciar as atividades, estimar recursos e duração das atividades, desenvolver e controlar o cronograma;
- **Gerenciamento de custos do projeto** – elenca os itens referentes: ao planejamento, à estimativa, à orçamentação e ao controle de custos, com o objetivo de que o projeto termine dentro do orçamento aprovado. No processo de gerenciamento são estimados os custos, determinado o orçamento e o controle dos custos;
- **Gerenciamento da qualidade do projeto** – define a garantia de que o projeto irá satisfazer os objetivos para os quais foi realizado. O processo de gerenciamento refere-se a planejar a qualidade, realizar a garantia e o controle da qualidade;
- **Gerenciamento de recursos humanos do projeto** – descreve os processos que organizam e gerenciam a equipe do projeto. O processo de gerenciamento inclui o desenvolvimento do plano de recursos humanos, a mobilização, o desenvolvimento e o gerenciamento da equipe do projeto;
- **Gerenciamento das comunicações do projeto** – refere-se aos processos relativos à geração, coleta, disseminação, armazenamento e destinação final de informações que sejam adequadas e oportunas ao projeto. O processo de gerenciamento tem como objetivo identificar as partes interessadas, planejar as comuni-

**FABIANA MARTINS PINTO**

O *PROJECT MANAGEMENT OFFICE* (PMO)  
NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS  
DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO  
SUPERIOR



cações, distribuir as informações, gerenciar as expectativas das partes interessadas e reportar o desempenho;

- **Gerenciamento de riscos do projeto** – define os itens referentes à realização do gerenciamento de riscos em um projeto. No processo de gerenciamento deve constar o planejamento do gerenciamento de riscos, a identificação desses riscos, a realização da análise qualitativa e quantitativa dos mesmos, o plano de respostas aos riscos identificados e o seu monitoramento e controle;
- **Gerenciamento de aquisições do projeto** – aponta os processos que compram ou adquirem produtos, serviços ou resultados, além dos processos relativos ao gerenciamento de contratos. O processo de gerenciamento inclui: planejar, realizar, administrar e encerrar as aquisições.

Pontua-se a importância dessas nove áreas de conhecimento para o gerenciamento de projetos, pois elas atuam de forma integrada em que a finalização de uma, passa a ser condição para que a variável seguinte se inicie. Mas, o presente trabalho procura enfatizar o gerenciamento de risco, por compreender que essa temática tem sido desconsiderada na maioria dos projetos desenvolvidos nas IFES, principalmente no que se refere aos recursos financeiros, para o qual se constata a ausência de um plano de contingência de risco. Para reforçar o entendimento de que o PMO pode auxiliar nessa questão, faz-se necessário elucidar, brevemente, como tem ocorrido a gestão de projetos no setor público e o funcionamento do orçamento público, o que será retratado no próximo tópico.

### **GESTÃO PÚBLICA: NOVO MODELO ADMINISTRATIVO**

Desde a década de 1990 verifica-se uma série de mudanças no setor público brasileiro, principalmente com o surgimento de novos modelos institucionais que procuram ampliar a capacidade de governo, a legitimidade política, além da eficiência na prestação de bens e serviços para a sociedade (REZENDE, 2009).

No entanto, é forte a presença da organização burocrata no setor público e sua estrutura engessada não considera as variáveis que realmente devem permear este serviço, pois ignora a especificidade de determinados fluxos e o seu processamento não é acompanhado de um mapeamento que possa verificar os fatores críticos e viabilizar a praticidade das atividades. Vieira (2004) ao relatar sobre as estruturas organizacionais das Universidades Federais ressalta que a eficiência dessas instituições é reduzida pela complexidade de suas estruturas, caracterizadas por um grande número de órgãos, pela lenta movimentação das demandas devido ao excesso de normas e pela hierarquização burocrática.

Em um panorama macro a administração burocrática tem uma governança mais orientada para o imediatismo, ou seja, uma visão mais em curto prazo, que não vislumbra objetivos estratégicos que possam amenizar consideravelmente problemas sociais e estruturais. Nesse sentido, surge a

**FABIANA MARTINS PINTO**

O *PROJECT MANAGEMENT OFFICE* (PMO)  
NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS  
DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO  
SUPERIOR

necessidade de uma gestão pautada numa administração mais gerencial que preze a excelência para resultados, pois esta

[...] é uma estratégia de gestão centrada no desempenho para o desenvolvimento e na melhora sustentável dos resultados do país. Proporciona um marco coerente para a eficácia do desenvolvimento na qual a informação sobre o desempenho é usada para melhorar a tomada de decisão, e inclui ferramentas práticas como: planejamento estratégico, programação e execução orçamentária, gestão de riscos e monitoramento e avaliação de resultados (HILARIO, 2009, p. 15).

Gradualmente, tem sido introduzido na esfera pública o uso de ferramentas administrativas visando alcançar bons resultados na implementação de políticas públicas voltadas para a área da educação, saúde, desenvolvimento urbano, infraestrutura e institucional. Nesse processo, vários dirigentes têm utilizado a gestão e o gerenciamento de projetos, já que tais instrumentos consideram o fator tempo, condições estruturais, recursos financeiros, capital humano, riscos e outros itens importantes para a elaboração e execução de um determinado projeto governamental. Mas, a adoção de instrumentos administrativos oriundos da área privada requer uma adaptação dos mesmos para a realidade da administração pública, porque esta possui suas particularidades, especialmente em relação ao fim proposto, a sua estrutura e aos interesses dos diversos atores envolvidos que em grande parte estão voltados mais para questões políticas do que administrativas e sociais.

Nesse contexto, a má administração dos recursos financeiros pode vir a comprometer a execução de determinado programa, plano ou projeto, pois ao contrário da área privada, o setor público está sujeito a mudanças na gestão governamental e isso pode acarretar uma descontinuidade no financiamento. Partindo dessa perspectiva, outros fatores referentes ao aspecto financeiro devem ser observados, o que implica no conhecimento prévio do mecanismo orçamentário público.

A Constituição Federal Brasileira (1988) dispõe no seu art.165 ser da iniciativa do Poder Executivo a elaboração da peça orçamentária do Plano Plurianual (PPA), da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e da Lei do Orçamento Anual (LOA). O PPA estabelece as diretrizes, os objetivos e as metas da administração pública federal, de forma regionalizada. Ele é elaborado no primeiro exercício financeiro do mandato presidencial e sua vigência é de quatro anos, com término previsto para o primeiro exercício do mandato subsequente. A LDO refere-se às metas e prioridades da administração pública federal, ela faz a ligação intermediária entre o PPA e LOA. Deve ser enviada ao Congresso Nacional “[...] até oito meses e meio antes do encerramento do exercício financeiro e devolvido para sanção até o encerramento do primeiro período da sessão legislativa.” (CF, 1988 – ADCT Art. 35 inciso II). A LOA “fixa o planejamento de curto prazo, ou seja, materializa anualmente as ações e programas a serem executados” (BRASIL, 2014, p. 4), devendo ser submetida à aprovação quatro meses antes do término do exercício financeiro.

**FABIANA MARTINS PINTO**

O PROJECT MANAGEMENT OFFICE (PMO)  
NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS  
DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO  
SUPERIOR

É importante ressaltar que o PPA apresenta uma nova metodologia estrutural desde a versão de 2012-2015, visando mais agilidade gerencial. Sendo assim, sua dimensão estratégica está dividida em:

- Programas temáticos – orienta a ação governamental para a entrega de bens e serviços;
- Objetivos – refere-se ao que deverá ser feito, desdobram-se em metas, as quais indicam os parâmetros para a realização dentro do período estipulado pelo Plano e podem ser qualitativas ou quantitativas (BRASIL, 2012-2015);
- Iniciativa – bens e serviços entregues à sociedade;
- Ações – resulta nos bens e serviços vinculados ao programa.

Nessa estrutura incluem-se também os programas de gestão, manutenção e serviço ao Estado, que visa orientar as ações voltadas para o apoio, a gestão e a manutenção da atuação governamental.

As ações serão detalhadas na LOA e no seu conceito inclui “[...] as transferências obrigatórias ou voluntárias a outros entes da federação e às pessoas jurídicas, na forma de subsídios, subvenções, auxílios, contribuições, entre outros, e os financiamentos.” (BRASIL, 2015, p 40). As ações irão ser realizadas através de atividades (conjunto de operações que ocorrem de maneira contínua e permanente) e de projetos (conjunto de operações limitadas no tempo).

A compreensão desse fluxo orçamentário é extremamente importante, pois a gestão e o gerenciamento de Projetos deverão considerar esses fatores como variáveis de risco, pois como a LOA estima as receitas e despesas para a execução das ações anualmente, poderá haver um contingenciamento das subvenções, caso atinja o limite fixado pela LDO. E para amenizar o impacto desse fator no projeto é necessária a elaboração de um gerenciamento de risco. Desse modo, a implantação do PMO tem sido utilizada nas entidades públicas para auxiliar o gerenciamento de projetos, quanto a essa variável e outras relevantes no processo de planejamento, execução, controle e monitoramento, a exemplo do Ministério da Educação que possui um setor responsável pela gestão de projetos.

O tópico seguinte aborda a estrutura e a organização das Universidades Federais buscando compreender o desenvolvimento dos seus projetos e os tipos de recursos financeiros que os subsidiam. Posteriormente, procura-se analisar como a dimensão financeira pode tornar-se um grande fator de risco nessas instituições.

### **UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: ESTRUTURA ADMINISTRATIVA, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO**

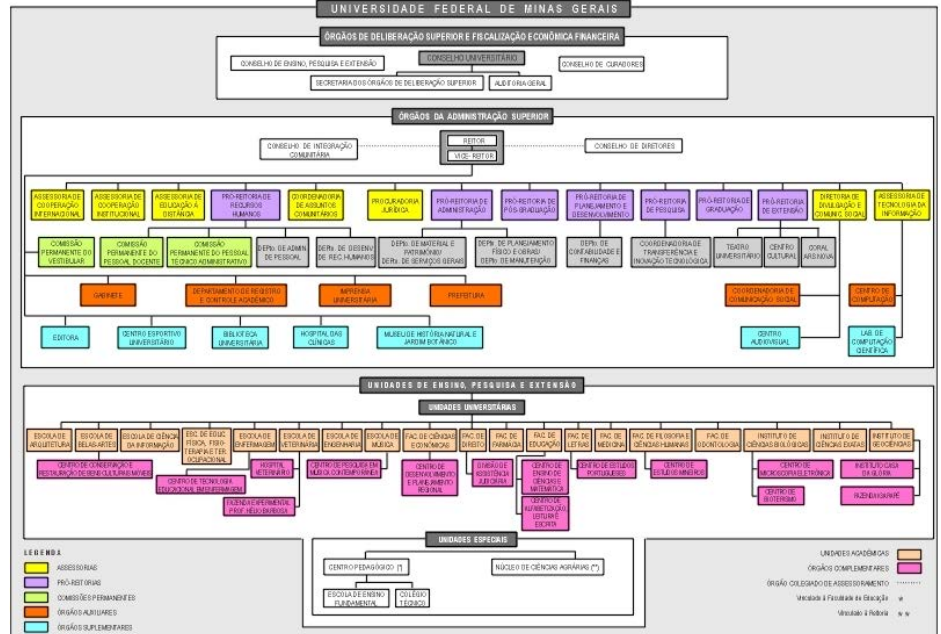
As Universidades Federais públicas apresentam uma estrutura composta por órgãos deliberativos, setores administrativos e áreas acadêmicas. A parte administrativa envolve instâncias deliberativas, que são representadas pelo Conselho Universitário da Instituição, pela administração central (reitoria), pelos conselhos diretores, pelas congregações e pelas di-

**FABIANA MARTINS PINTO**

O *PROJECT MANAGEMENT OFFICE* (PMO)  
NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS  
DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO  
SUPERIOR

retorias acadêmicas e administrativas. O suporte administrativo operacional referente a compras, contabilidade, seção de pessoal e serviços gerais faz parte da estrutura interna de cada unidade acadêmica, da administração central e dos órgãos suplementares. Quanto à estrutura acadêmica, essas são compostas por colegiados, por departamentos acadêmicos, por núcleos de pesquisa e de inovação tecnológica e por câmaras departamentais. Para melhor compreensão a Figura 1 mostra a estrutura organizacional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

**Figura 1 – Bairro Novo – Cateme**



Fonte: Disponível em <[https://www.ufmg.br/proplan\\_site\\_antigo/relatorios\\_gestao/relatorio\\_gestao\\_2001/organograma.htm](https://www.ufmg.br/proplan_site_antigo/relatorios_gestao/relatorio_gestao_2001/organograma.htm)>. Acesso em 04 de abril de 2016.

Essa complexidade presente nas estruturas universitárias implica em uma “multiplicidade orgânica que burocratiza o sistema funcional, o qual é regulado por um alentado corpo de normas” (VIERA, 2004, p. 182), além de refletir uma morosidade em seus processos operacionais e administrativos, pois muitas das decisões tomadas por um determinado setor têm que ser submetidas à deliberação de outros órgãos. O quadro das Universidades, segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN/1996 – art. 52, deve ser composto por 1/3 de professores com título de mestre ou doutor e 1/3 com dedicação exclusiva. O capital humano é também formado pelos técnicos administrativos em educação, mais a mão de obra terceirizada, responsável pelas atividades meio.

No que se refere à linha de trabalho das Universidades públicas, esta é voltada para o ensino, a pesquisa e a extensão e esses eixos, de acordo com Trigueiro (1999 *apud* RINALDI 2002, p. 33), são caracterizados pela pesquisa básica e tecnológica, pelo ensino presencial e a distância, pelos cursos de extensão, pelas consultorias, pelos projetos e pelas parcerias com outras entidades.

As IFES na sua função acadêmica desenvolvem vários projetos ligados às suas linhas de trabalho, que são coordenados por técnicos- admi-

**FABIANA MARTINS PINTO**

O PROJECT MANAGEMENT OFFICE (PMO) NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR

nistrativos em educação e por professores. Os projetos, dependendo do seu eixo de trabalho e complexidade, podem estar associados à Pró-reitoria de pesquisa e a Pró-reitoria de extensão da IFES. Essa classificação, quanto à linha de trabalho, varia de acordo com as diretrizes do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) de cada instituição, mas sempre ponderando as legislações superiores sobre o tema.

Financeiramente, as Universidades Federais são subsidiadas com verbas orçamentárias transferidas pelo governo federal através do Ministério da Educação. Essas transferências compõem grande parte do montante de recursos, sendo uma pequena proporção adquirida diretamente através de royalties de patentes concedidas à iniciativa privada. Esse tipo de subvenção geralmente é administrado pela Pró-reitoria de planejamento de cada Instituição.

A maioria dos projetos acadêmicos conta com recursos de editais de fomento advindos de entidades federais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), a Financiadora de Projetos Especiais (FINEP) e o Ministério da Ciência e Tecnologia. Acrescenta-se a esses recursos as parcerias firmadas com setores privados e os convênios realizados com Instituições internacionais.

O gerenciamento desses recursos para fins acadêmicos e para o desenvolvimento institucional é gerido geralmente por Fundações de Apoio Privada (FAP) contratadas pelas Universidades através de convênios e contratos. As FAPs são consideradas entidades privadas sem fins lucrativos e devem “[...] apoiar projetos de ensino, pesquisa, extensão, desenvolvimento institucional, científico e tecnológico e estímulo à inovação, inclusive na gestão administrativa e financeira necessária à execução desses projetos.” (LEI nº 8958/1994, art. 1). Desse modo, foram criadas para

[...] assegurar maior autonomia administrativa, sobretudo no fomento e auxílio à pesquisa, pois elas possuem enorme flexibilidade na gestão de compras, importações, contratação de pessoal celetista e prestação de contas, conferindo maior agilidade (SGUISSARDI, 2003 *apud* FERREIRA, 2010, p.79).

E de acordo com o art. 1º do decreto lei nº 6170 de 25 de junho de 2007 os órgãos e as entidades da administração pública federal poderão estabelecer convênios, contratos de repasse e termos de execução

[...] com órgãos ou entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos, para a execução de programas, projetos e atividades que envolvam a transferência de recursos ou a descentralização de créditos oriundos dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União.

Sendo assim, as Universidades podem transferir recursos diretamente para as FAPs visando o gerenciamento dos seus projetos.

**FABIANA MARTINS PINTO**

O PROJECT MANAGEMENT OFFICE (PMO)  
NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS  
DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO  
SUPERIOR

Ferreira (2010) em seu estudo sobre a relação das FAPs com as Universidades pontua que as FAPs, a partir da Lei nº 8958/1994, devem funcionar como fontes alternativas de captação de recursos para as Universidades. No entanto, segundo a autora, o Relatório do TCU (2008) afirma que tal disposição não tem ocorrido, pois a maior parte do montante gerenciado pelas FAPs é advinda de subvenções orçamentárias públicas. Outra questão constatada pelo TCU refere-se à incorporação dos bens adquiridos nos projetos ao patrimônio das IFES, em que os

Bens adquiridos na execução de determinados projetos também não têm rotina adequada de incorporação ao patrimônio das IFES, como mostram os achados de auditoria, com registros apropriados em lotes, de tempos em tempos, sem vinculação direta aos projetos originários e às respectivas prestações de contas, o que não garante a fidedignidade e integralidade dessa incorporação. Sugerem-se, assim, determinações às IFES para que não permitam a existência de fundos fixos de apoio institucional, para que zelem pela inclusão nos projetos e contratos com fundações de planilhas adequadas de custos e preços, para que efetuem a incorporação de bens ao fim de cada projeto de forma conexa com suas prestações de contas e para que não permitam o uso de seus recursos, de qualquer espécie, sem o devido ressarcimento por quem os utiliza. (BRASIL, 2008, p. 47)

Os projetos que não são gerenciados pelas FAPs, quanto ao aspecto financeiro, seguem as normas da Lei Nº 8666/1993, a qual institui normas para licitações e contratos da administração pública. Essa Lei estipula as modalidades e os tipos de licitação permitidos para a aquisição de bens (compras/alienações/doações), serviços (engenharia/manutenção/reparo) e obras. O processo administrativo referente à licitação envolve vários procedimentos e devido a isso deve ser realizado por uma comissão em que os membros tenham conhecimento de todas as fases, nesse caso o setor de compras da unidade administrativa e acadêmica é o mais indicado para ser responsável pela tramitação da licitação. No entanto, a realização da mesma é condicionada à existência de receita orçamentária e demanda um tempo maior para seguir com todos os procedimentos legais presentes em seu processo. Savi (2011) em seu estudo sobre a aplicação do gerenciamento de projetos na gestão pública aborda a questão do planejamento de suprimentos, e a partir das informações obtidas da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais (SEPLAG, 2010), cita os diversos prazos referentes ao processo de licitação conforme podemos comprovar na Tabela 1.

Considerando as especificidades que envolvem as Universidades públicas, especialmente em relação à dimensão financeira e o grau de complexidade que a mesma apresenta, pode-se inferir que o aporte financeiro torna-se uma variável de grande risco. Nesse sentido, a adoção do PMO, como suporte para auxiliar o gerenciamento dos projetos desenvolvidos nas IFES, pode atuar juntamente com os demais órgãos responsáveis na gerência financeira dos recursos direcionados para os projetos, com o objetivo de identificar, monitorar, controlar e corrigir as possíveis variáveis de risco

**FABIANA MARTINS PINTO**

O PROJECT MANAGEMENT OFFICE (PMO)  
NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS  
DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO  
SUPERIOR

financeiro: como o contingenciamento orçamentário e os problemas identificados pelo TCU no gerenciamento realizado pelas FAPs, além de orientar os coordenadores de projetos quanto à construção de um cronograma que considere o fator tempo dos processos licitatórios.

**Tabela 1** – Modelo do planejamento de suprimentos dos projetos estruturadores do Governo do Estado de Minas Gerais

Modalidade de licitação	Prazos Min.	Pré-requisitos
COTEP (bens e serviços comuns)	07 dias	
Compra direta (dispensa de valor de licitação por valor)	10 dias	Abaixo 8.000 serviços, abaixo 15.000 obras
Pregão eletrônico (bens e serviços comuns)	36 dias	Não há restrições financeiras
Pregão presencial (bens e serviços comuns)	35 dias	Não há restrições financeiras
Concorrência (menor preço)	64 dias	Acima 650.000 serviços, acima 1.500.000 obra
Concorrência (técnica e preço)	92 dias	Acima 650.000 serviços, acima 1.500.000 obra
Concorrência (melhor técnica)	88 dias	Acima 650.000 serviços, acima 1.500.000 obra
Tomada de preço (menor preço)	53 dias	Abaixo 650.000 serviços, abaixo 1.500.000 obra
Tomada de preço (técnica e preço)	81 dias	Abaixo 650.000 serviços, abaixo 1.500.000 obra
Tomada de preço (melhor técnica)	77 dias	Abaixo 650.000 serviços, abaixo 1.500.000 obra
Convite (menor preço)	39 dias	Abaixo 80.000 serviços, abaixo 150.000 obra
Convite (técnica e preço)	57 dias	Abaixo 80.000 serviços, abaixo 150.000 obra
Dispensa da licitação (emergência / calamidade pública)	24 dias	
Inexigibilidade de licitação	24 dias	

Fonte: SEPLAG (2010).

## O PMO NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

A adoção do PMO pode ocorrer no nível estratégico, setorial ou funcionando apenas como controle (CRAWFORD 2010 *apud* CARNEIRO, *et al.* 2010, p. 251). Sendo assim, devem ser analisadas as características específicas da organização, com o objetivo de verificar qual tipo é mais indicado ou, dependendo da complexidade dos projetos, se o funcionamento nos três níveis é pertinente. Nesse sentido, as Universidades Federais, por terem projetos associados a programas de ordem acadêmica e institucional, apresentam essa complexidade, principalmente em relação à coordenação desses projetos que em grande parte é realizada por docentes que não possuem uma competência administrativa para realizar o procedimento de gestão e operacional do projeto. Faz-se necessário, portanto, recorrer assim às instâncias internas como as pró-reitorias, ao aparato da unidade acadêmica, na qual está sendo implementado o projeto, ou ao gerenciamento das FAPs.

O PMO pode funcionar como um setor dentro da IFES para dar suporte aos Coordenadores de projetos, estando associado inicialmente à Pró-reitoria de Pesquisa e a Pró-reitoria de Extensão e atuar estrategicamente, apoiando a Reitoria no desenvolvimento de projetos institucionais. No entanto, para Carneiro *et al.* (2010) sua implantação deve começar com o essencial, o que realmente é útil e possa ser efetivamente utilizado por todos os envolvidos, além de propiciar a compreensão da sua utilidade e o benefício para as pessoas em realizar o seu uso, sendo os artefatos gerados utilizados de fato por toda a organização e pelos demais *stakeholders* (patrocinadores/fornecedores/executivos). A autora propõe um modelo de estrutura de escritório de projetos fundamentado em sete instrumentos: metodologia (gerenciamento de projetos/gerenciamento de programas/gerenciamento); capacitação; consultoria; competências; comunicação; suporte administrativo e melhoria contínua. O destaque de cada instrumento

FABIANA MARTINS PINTO

O PROJECT MANAGEMENT OFFICE (PMO) NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR

irá depender do tipo de escritório e da hierarquia que o PMO ocupa na instituição.

Quanto à metodologia padrão a ser desenvolvida nas Universidades Federais esta deve levar em consideração as particularidades dos projetos denominados como de extensão, de pesquisa e institucionais, bem como o grau de complexidade que podem apresentar. Mas, o fluxo de planejamento, de execução e encerramento são pontos comuns em todos os projetos e o escritório de projetos pode fazer uso de técnicas de gerenciamento para auxiliar nesse sentido, recorrendo ao guia do PMBOK. Carneiro *et al.* (2010) afirma que a adoção de uma metodologia não deve ter o objetivo de engessar o trabalho dos gerentes de projetos. Desse modo, seu uso deve viabilizar o fluxo, tornando-o mais ágil e prático.

Para o compartilhamento dessa metodologia e de uma comunicação eficiente sobre o *status* de desenvolvimento de cada projeto é sugerida à criação de uma plataforma, onde possa ser exposto o caminho a ser percorrido pelo planejamento, pela execução e pelo controle dos projetos, os instrumentos administrativos para sua gerência – considerando as áreas de gerenciamento envolvidas, segundo as recomendações do PMBOK. Inicialmente, os gerentes de projetos do PMO devem conscientizar os coordenadores de projetos da importância do uso dessa plataforma, para posteriormente implantá-la, pois se não houver aderência desses atores não fará sentido sua criação.

O gerenciamento de risco desses projetos deve receber uma atenção mais direcionada do escritório de projetos, pois conforme apontado neste trabalho a dimensão financeira presente nas IFES pode ser considerada um grande fator de risco. Lima *et al.* (2015), ao relatar a implantação do PMO na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul pontua os problemas levantados quanto a gestão administrativa e financeira, dentre eles: a falta de financiamento interno para a execução de projetos; os riscos dos projetos que não são avaliados corretamente; os cronogramas que não são acompanhados de forma que todos possam identificar as dificuldades de execução, além do atraso na liberação dos recursos.

Sendo assim, as variáveis de risco quanto à dimensão financeira podem impactar diretamente na execução dos projetos e o suporte do PMO, atrelado ao gerenciamento de projetos do PMBOK, podem amenizar esses efeitos. Conforme enumerado neste trabalho, os riscos podem estar associados ao:

- Contingenciamento orçamentário da União – nesse caso o escritório de projetos deve fazer um mapeamento dos projetos da Universidade que são subvencionados com boa parte desse aporte financeiro, atuando assim no controle, no monitoramento e apontando a viabilidade financeira mínima a ser observada para continuar com a execução do projeto;
- Problemas de gerenciamento das FAPs – o PMO pode, com a anuência da Reitoria, monitorar os projetos gerenciados pelas FAPs, verificar as aquisições feitas e sua incorporação ao respectivo projeto, atuar efetivamente junto às FAPs na busca de mais aporte financeiros advindos de entidades internacionais

**FABIANA MARTINS PINTO**

O *PROJECT MANAGEMENT OFFICE* (PMO)  
NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS  
DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO  
SUPERIOR



e privadas e não contar somente com verbas de instituições públicas;

- Tempo despendido nos processos de licitação – o escritório de projetos deve orientar os coordenadores de projetos, cujas aquisições serão feitas por esse meio, sobre a construção de um cronograma que considere o tempo demandado em cada tipo de modalidade e do valor empenhado. Nesse aspecto, o exercício financeiro para empenho das despesas deve ser apreciado e aquelas que ultrapassarem esse prazo devem estar asseguradas por lei específica ou constarem no PPA.

Nesse contexto, o risco, o custo e o tempo devem ser analisados conjuntamente, pois sendo verificado que 10% dos custos já foram comprometidos dentro de uma fração de tempo menor do que a prevista no cronograma, acende-se o sinal de alerta do monitoramento constante da gerência de risco. O mesmo acontece quando o valor agregado apresenta um valor maior em relação ao tempo estimado para o término de uma determinada atividade dentro do projeto. Desse modo, o fator financeiro atrelado as demais variáveis apresenta um fator de risco significativo na execução dos projetos, por isso o seu controle, monitoramento e a confecção de um plano de contingência é de grande relevância para diminuir os efeitos provocados sob os projetos.

## **CONCLUSÃO**

O escritório de projetos, ao atuar nas instituições públicas, agrega valor, agilidade e praticidade a coisa pública, especialmente na entrega de um bem ou serviço com padrão de qualidade desejável. Sua implantação requer o conhecimento da estrutura e da organização dos órgãos públicos para que ele seja adaptado à realidade dos mesmos. Muitos dirigentes já têm adotado o PMO nos seus planos diretores, nos planos estratégicos municipais e nos planos de desenvolvimento institucional. Nota-se também sua adoção por algumas entidades de ensino privadas e públicas com o objetivo de gerenciar seus projetos, principalmente em relação à captação de recursos financeiros e infraestrutural.

Dada a importância do PMO, o presente trabalho procurou elucidar como a dimensão financeira dos projetos das Universidades Federais pode ser auxiliada pelo escritório de projetos, pois se observa a ausência de uma gerência de risco na gestão desses projetos, especialmente em relação ao aspecto financeiro. Este estudo, através da pesquisa bibliográfica realizada, buscou identificar as principais variáveis de risco que envolvem a dimensão financeira dos projetos das IFES e apontou como o PMO, juntamente com PMBOK, pode amenizar seus efeitos. Outros trabalhos poderão ser feitos nessa linha para verificar quais instituições de ensino superior públicas têm adotado o escritório de projetos e, assim, estabelecer o benchmarking das melhores práticas, ressaltando como essas instituições têm trabalhado com os fatores de risco.

**FABIANA MARTINS PINTO**

O *PROJECT MANAGEMENT OFFICE* (PMO)  
NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS  
DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO  
SUPERIOR

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 out. 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 01 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 8666 de 21 de Junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 1993. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8666cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm)>. Acesso em: 25 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8958 de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1994. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8958-20-dezembro-1994-348596-norma-actualizada-pl.html>>. Acesso em: 25 abr. 2016

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 6170 de 25 de Julho de 2007. Dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2007. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6170.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6170.htm)>. Acesso em: 25 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União. Relatório TC 017.1772008-2. **Acordão nº 2731/2008**. Fiscalização de orientação centralizada. Tema de maior significância “educação”. Avaliação do relacionamento das instituições de ensino superior com suas fundações de apoio. Relatório de consolidação. Diversas falhas. Determinações. Recomendações. Grupo I, Classe VII. Brasília: TCU, nov. 2008. Disponível em <[http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/acordao\\_2731\\_2008-TCU.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/acordao_2731_2008-TCU.pdf)>. Acessado em: 12 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Modelo do planejamento governamental 2012-2015**. Disponível em <[http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/spi-1/ppa1/2012/mp\\_003\\_modelo\\_planeja\\_gov.pdf/view](http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/spi-1/ppa1/2012/mp_003_modelo_planeja_gov.pdf/view)>. Acesso em: 1 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Projeto de Lei Orçamentária Anual – PLOA 2015**. Brasília, 2014. Disponível em <[http://www.orcamentofederal.gov.br/orcamento-cidadao/ofat-2015/mp\\_ofat-2015\\_web.pdf](http://www.orcamentofederal.gov.br/orcamento-cidadao/ofat-2015/mp_ofat-2015_web.pdf)>. Acesso em: 1 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Manual Técnico de Orçamento – MTO 2016**. Brasília, 2015. Disponível em <[http://www.orcamentofederal.gov.br/informacoes-orcamentarias/manual-tecnico/mto\\_2016\\_1aedicao-200515.pdf](http://www.orcamentofederal.gov.br/informacoes-orcamentarias/manual-tecnico/mto_2016_1aedicao-200515.pdf)>. Acesso em: 1 abr. 2016.

CAMPELLI, G. R. **A Integração do Gerenciamento de Projetos com Balanced Scorecard em Projetos Públicos: uma contribuição para a efetividade no gerenciamento de convênios**. 2011. 214 f. Tese (Doutorado

FABIANA MARTINS PINTO

O PROJECT MANAGEMENT OFFICE (PMO)  
NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS  
DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO  
SUPERIOR

em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2011.

CARNEIRO, F. S. *et al.* PMO como instrumento de Viabilização Governamental. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Gestão pública: o papel do planejamento estratégico, gerenciamento de portfólio, programas e projetos e dos escritórios de projetos na modernização da gestão pública.** Rio de Janeiro: Brasport, 2010.

CRAWFORD, K; CARNEIRO, M.F. PMO (Project Management Office) por que implantar? In: CARNEIRO, F. S. (Org.). **Gestão pública: o papel do planejamento estratégico, gerenciamento de portfólio, programas e projetos e dos escritórios de projetos na modernização da gestão pública.** Rio de Janeiro: Brasport, 2010.

FERREIRA, L. R. **O Público e o privado nas Universidades públicas: análises da Fundação de apoio privada FAPESP no gerenciamento dos recursos para a UFPA (2004 a 2008).** 2010. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém. 2010.

HILARIO, M. A. S. **Gestão por resultados na administração pública.** 2009. 60 f. Trabalho de conclusão de curso – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus. 2009. Disponível em <[http://www.seplancti.am.gov.br/arquivos/download/arqeditor/monografia\\_marcia.pdf](http://www.seplancti.am.gov.br/arquivos/download/arqeditor/monografia_marcia.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2016.

KERZNER, H. **Gestão de Projetos: as melhores práticas.** 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

LIMA, E. F.; ALMEIDA, V. L.; MAIA, G. A. S. A Implantação do Escritório de Projetos (PMO) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS): uma iniciativa inovadora na gestão pública sul-mato-grossense. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 4, p. 38-56, Edição Especial. 2015. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n4p38/30862>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

REZENDE, F. C. Desafios gerenciais para a reconfiguração da administração burocrática brasileira. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan./jun.2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/14.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

RINALD, R. N. **Adaptação estratégica em universidades públicas: o caso da Unioeste.** Cascavel: Edunioeste, 2002.

SGUISSARDI, V. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições. *Universidade & Sociedade*, Brasília, DF, v. 10, n. 22, p. 66-77, 2000.

SAVI, E. M. S. **Gerenciamento de projetos apoiando a gestão pública: uma análise do Estado de Minas Gerais.** 2011. 334 f. Tese de Doutorado (Engenharia de produção) – Escola de Engenharia, Universidade de São Paulo, São Carlos. 2011.

TRIGUEIRO, M.G.S. Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo. In: RINALD, R. N. **Adaptação estratégica em universidades públicas: o caso da Unioeste.** Cascavel: edunioeste, 2002.

VALERIANO, D. L. **Gerenciamento estratégico e administração por projetos.** Editora Pearson, 2001.

FABIANA MARTINS PINTO

O PROJECT MANAGEMENT OFFICE (PMO)  
NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS  
DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO  
SUPERIOR

VIEIRA, E. F.; VIEIRA, M. M. F. Funcionalidade burocrática nas Universidades Federais: conflito em tempos de mudança. **Rev. Adm. Contemp.** v. 8, n. 2, abr./jun. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v8n2/v8n2a10.pdf>>. Acesso em 25 abr.2016.

**FABIANA MARTINS PINTO**

O *PROJECT MANAGEMENT OFFICE* (PMO)  
NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS  
DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO  
SUPERIOR

### **FOCO E ESCOPO**

**Educação e Políticas em Debate** é uma Revista Eletrônica vinculada à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Sua política editorial reconhece a legitimidade do dissenso, da polêmica e da diversidade de concepções e matrizes teóricas como algo próprio e inerente aos espaços democráticos. Destarte, a filosofia, as políticas e práticas da Revista estão ancoradas nos princípios da pluralidade, da liberdade e autonomia intelectual, priorizando os efeitos e contributos de cada produção singular para a produção coletiva das sínteses e novas antíteses. Tem como objetivo proporcionar a pesquisadores, docentes e discentes de graduação e pós-graduação de diferentes instituições nacionais e internacionais a divulgação de resultados de pesquisas e experiências inéditas, que apresentem consistência, rigor e originalidade na abordagem do tema. As abordagens temáticas veiculadas pelo periódico são destinadas principalmente aos estudiosos e pesquisadores brasileiros e estrangeiros da área de políticas educacionais, mas também aos demais interessados pela área de educação e humanidades em geral.

### **NORMAS DA REVISTA ELETRÔNICA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EM DEBATE**

1. A revista aceita para publicação artigos, resenhas, resumos de dissertações e teses, traduções, entrevistas e documentos de entidades. A produção submetida à avaliação da *Revista Educação e Políticas em Debate*, deverá ser resultante de pesquisas, estudos teóricos, debates polêmicos e experiências, vinculada à área de educação em geral preferencialmente relacionada ao campo das políticas educacionais, primando pelo rigor, clareza e densidade argumentativa;
2. Os originais devem ser encaminhados pelo sítio da Revista <<http://www.edupoliticass.faced.ufu.br>>;
3. Solicita-se aos colaboradores que encaminhem os textos com a realização prévia de revisão ortográfica e gramatical, adequados às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas;
4. Não serão aceitos trabalhos encaminhados concomitantemente para mais de uma revista. Artigos publicados em outros países e de relevância para o contexto educacional brasileiro poderão ser traduzidos e publicados a partir de indicação do Comitê Editorial;
5. Solicita-se a preservação total do anonimato do autor. Para tanto, recomendamos a observância de trechos que possam identificar a autoria, os quais deverão ser suprimidos do corpo do artigo;
6. Os trabalhos poderão ser redigidos em português, espanhol, francês ou inglês. Os trabalhos deverão apresentar versão inglês e francês para título, resumo e palavras-chave. No caso dos artigos redigidos em inglês, francês e espanhol, o resumo deverá ser redigido também em português;
7. Os originais deverão ser redigidos em processador de texto Word for Windows, em Bell MT, tamanho 12, espaço 1,5, em folha formato A4. O volume de texto, no formato de artigo, deverá conter entre 30.000 a 45.000 caracteres, com espaços, mediante a seguinte estrutura:

- a) Página de rosto onde conste título e autor(es) – titulação e instituição de origem e endereço para contato (postal e e-mail). Esta identificação deverá ser encaminhada de forma separada ao texto;
- b) Título do texto, Resumo e Palavras-chave em inglês e francês.
- c) Resumo e palavras-chave – o resumo deve ser elaborado considerando o seguinte formato: tamanho: entre 600 e 800 caracteres incluindo os espaços; palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser de no máximo cinco.
- d) Corpo do texto, sem identificação autoral; e) Referências bibliográficas, segundo a NBR 10520 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). As referências devem ser ordenadas alfabeticamente.
8. GRÁFICOS – os gráficos devem ser apresentados no corpo do texto com legenda e também anexados como documento suplementar em arquivo separado. Aceitam-se os de planilhas compatíveis com o “Microsoft Excel” (.xls);
9. FOTOS – as fotos devem ser apresentadas preferencialmente em cores, impressas no corpo do texto com legenda e também anexadas como documento suplementar em arquivo separado. Pede-se extensão JPEG ou PNG com resolução de, no mínimo, 300 dpi;
10. CITAÇÕES – As citações devem obedecer à forma (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano, p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (Sobrenome do Autor, ano a, p. xx).
11. NOTAS DE RODAPÉ – as notas deverão ser apresentadas ao final das páginas, em tamanho 10. Sugere-se textos sucintos (máximo 500 caracteres, considerando-se os espaços), em caráter explicativo e sem referências bibliográficas;
12. REFERÊNCIAS – As referências deverão ser citadas no corpo do texto com indicação (sobrenome, ano e página) obedecendo as regras de citação. Deverão ser redigidas segundo as normas da ABNT NBR 6023:2002 (Referências), completas, em ordem alfabética pelo sobrenome do autor, sem numeração e ao final do trabalho. Se necessário, acrescentam-se alguns elementos, em caráter facultativo, para complementarem as referências, tais como: paginação, formato, série, manuscrito e outros.
- a) Um auto: indica(m)-se o(s) autor(es) pelo último sobrenome, em letras maiúsculas, seguido(s) do(s) prenome(s) e outro(s) sobrenome(s), abreviados ou não. Exemplo:
- QUEIRÓZ, E. **O crime do Padre Amaro**. 25. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000. 277 p.
- b) Dois ou três autores: quando houverem dois ou três autores, os nomes devem ser separados por ponto e vírgula, seguido de espaço. Exemplo:
- ADES, L.; KERBAUY, R. R. Obesidade: realidade e indignações. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 197-216, 2002.
- c) Responsabilidade intelectual diferente de autor: Quando houver indicação explícita de responsabilidade pelo conjunto da obra, em coletâneas de vários autores, a entrada deve ser feita pelo nome do responsável, seguida pela abreviatura singular do mesmo, (organizador, coordenador, editor etc.), entre parênteses. Exemplo:

BARTUCCI, G. (Org.). **Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2001. 408 p.

OLIVEIRA, V. B.; BOSSA, N. A. (Org.). **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. Petrópolis: Vozes, 1996. 182 p.

d) Autoria cooperativa: As obras de responsabilidade de entidades coletivas (órgão governamentais, empresas, associações, congressos, seminários etc.) têm entrada pelo seu próprio nome, por extenso em caixa alta considerando a subordinação hierárquica quando houver. Exemplo:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: referência – elaboração. Rio de Janeiro, 2000.

e) Livro no todo. SOBRENOME, PRENOME abreviado. Título: subtítulo (se houver). Edição (se houver). Local de publicação: Editora, data de publicação da obra. Nº de páginas ou volume. (Coleção ou série) Exemplo:

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Mania de bater**: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Iglu, 2001. 386 p.

f) Dissertação ou Tese. SOBRENOME, PRENOME abreviado. Título: subtítulo (se houver). Data de defesa. Total de folhas. Tese (Doutorado) ou Dissertação (Mestrado) – Instituição onde a Tese ou Dissertação foi defendida. Local e data de defesa. Descrição física do suporte. Exemplo:

FANTUCCI, I. **Contribuição do alerta, da atenção, da intenção e da expectativa temporal para o desempenho de humanos em tarefas de tempo de reação**. 2001. 130 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

g) Folheto SOBRENOME, PRENOME abreviado. Título do folheto: subtítulo (se houver). Edição (se houver). Local de publicação, data de publicação, total de páginas. Exemplo:

IBICT. **Manual de normas de editoração do IBICT**. 2. ed. Brasília, DF, 1993, 41 p.

h) Capítulo de livro SOBRENOME, PRENOME abreviado do autor do capítulo. Título: subtítulo (se houver) do capítulo. In: AUTOR DO LIVRO (tipo de participação do autor na obra, Org.(s), Ed.(s) etc. se houver). Título do livro: subtítulo do livro (se houver). Local de publicação: Editora, data de publicação. paginação referente ao capítulo. Exemplo:

BANKS-LEITE, L. As questões lingüísticas na obra de Piaget: apontamentos para uma reflexão crítica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Percursos piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 207-223.

Obs.: O destaque é para o título do livro e não para o título do capítulo. Quando se referencia várias obras do mesmo autor, substitui-se o nome do autor por um traço equivalente a seis espaços.

i) Artigo e/ou matéria de periódico. Elementos essenciais: autor(es), título do artigo ou matéria, subtítulo (se houver), título da publicação, local de publicação, título do fascículo, suplemento, número especial (quando houver). Indicação de volume, fascículo ou número, paginação inicial e final do artigo ou matéria, informações de período e data de publicação.

j) Artigo de periódico. SOBRENOME, PRENOME; SOBRENOME, PRENOME abreviado. Título: subtítulo (se houver). Nome do periódico, local de publicação, volume, número ou fascículo, paginação, data de publicação do periódico. Exemplo:

SANTEIRO, T. V. Criatividade em psicanálise: produção científica internacional (1996-1998). **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 43-59, jul./dez. 2000.

l) Artigo de jornal. SOBRENOME, PRENOME abreviado. Título: subtítulo (se houver). Nome do jornal, local de publicação, página, data de publicação do jornal com o mês abreviado. Exemplo:

ADES, C. Os animais também pensam: e têm consciência. **Jornal da Tarde**, São Paulo, p. 4D, 15 abr. 2001.

Obs.: o destaque é para o nome do jornal.

m) Artigo em vias de publicação (No prelo). SOBRENOME, PRENOME(S) abreviado. Título: subtítulo (se houver). Nome da publicação. No prelo. Exemplo:

SAMPAIO, M. I. C.; PEIXOTO, M. L. Periódicos brasileiros de psicologia indexados nas bases de dados LILACS e PsycInfo. **Boletim de Psicologia**. No prelo.

n) Entrevista/Depoimento. SOBRENOME, PRENOME abreviado do entrevistado. Título: subtítulo (se houver) do artigo: depoimento. [data da publicação do documento]. Local de publicação: nome do documento. Entrevista concedida a fulano de tal. Exemplo:

SILVA, A. A. **Mulheres no ataque**: depoimento. [9 de junho, 1996]. São Paulo: Revista da Folha de São Paulo. Entrevista concedida a Cristiana Couto.

o) Trabalho publicado em Anais de Congresso. SOBRENOME, PRENOME abreviado. Título: subtítulo (se houver) In: NOME DO EVENTO, número., ano. Local de realização do evento. Anais... Local de publicação dos resumos: Editora, ano. paginação. Exemplo:

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. Quando a violência doméstica contra crianças e adolescentes pode ser considerada terror? In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE PREVENCIÓN Y ATENCION DEL MALTRATO INFANTIL, 6., 2001, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2001.

p) Artigo publicado em periódico eletrônico. SOBRENOME, PRENOME(s) abreviado. Título: subtítulo (se houver). Nome do periódico, local de publicação, volume, número ou fascículo, mês(s) abreviado. ano. <<http://endereço da URL>>. Data de acesso: dd/mm/aaaa. Exemplo:

PAIVA, G. J. Dante Moreira Leite: um pioneiro da psicologia social no Brasil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 11, n. 2, jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2001.

q) Documentos legislativos. JURISDIÇÃO. (ou cabeçalho da entidade no caso de se tratar de normas), título. Edição. Local: Editora, ano. Total de páginas. Exemplo:

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 1995. 210p.

13. ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE RESENHA: Aceita-se resenhas de obras clássicas e contemporâneas, bem como teses de doutoramento. O documento deve conter entre 15.000 a 18.000 caracteres com es-



paços. A resenha deve apresentar uma descrição do conteúdo da obra, elucidando para o leitor os principais pressupostos e fundamentos teórico-metodológicos, bem como possíveis críticas ao enfoque sustentado pelo autor.

## **PROCESSO DE AVALIAÇÃO POR PARES**

Os artigos encaminhados à *Revista Educação e Políticas em Debate*, serão avaliados pelos membros do Comitê Editorial quanto à adequação da estrutura do artigo às normas da Revista.

Caso o trabalho cumpra os critérios estabelecidos pela política editorial da Revista e pelas suas normas, o mesmo será encaminhado a dois pareceristas, com produção na temática do artigo, para ser avaliado quanto ao mérito. Os nomes dos pareceristas serão mantidos em sigilo e serão divulgados apenas na seção “Expediente” por ocasião do lançamento da Revista. Quando os dois pareceristas recusam o trabalho, o artigo é devolvido ao autor com apresentação da exposição de motivos em forma de parecer. Em caso de divergência entre os dois primeiros pareceristas, o artigo será encaminhado a um terceiro parecerista. Os pareceristas recomendarão a sua aceitação, recusa ou poderão sugerir reformulações. Neste caso, o artigo reformulado retornará aos pareceristas para avaliação final, retornando-o ao Comitê Editorial.

## **INDEXADORES**

### *Bases (BD) e Diretórios (DR) Nacionais*

- S.E.E.R (Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas – UFU)
- Portal de Periódicos da CAPES (DR)
- Diadorim (Diretório de Informações da Política de Revistas Científicas)

### *Brasileiras (DR) Bases (BD) e Diretórios (DR) Estrangeiros*

- DRJI (Directory of Research Journals Indexing)
- DIALNET (Portal Bibliográfico) (DR)
- ProQuest Education Journals (BD)
- Latindex – Sistema Regional de Informação em Linha para Revistas Científicas de América Latina, o Caribe, Espanha e Portugal (DR).