

"Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza"
Constituição Federal do Brasil, 1988

Os direitos individuais ou civis relacionam-se à liberdade individual. São fundamentais à garantia da vida, da liberdade, da propriedade e da igualdade. Destacam-se os direitos de ir e vir, a livre escolha do trabalho, a manifestação de pensamento, o respeito à inviolabilidade do lar e da correspondência. Além do direito à ampla defesa e o reconhecimento do Estado como única instância legítima a

Universidade Federal Fluminense

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rua Marcos Valdemar Bloco D Faculdade De Educação - 5º Andar

Telefone: 2629 2706 E-mail: revistaleph@yahoo.com.br

Homepage: <http://revistaleph.uff.br/> Facebook: [aleph.Brasil.7](https://www.facebook.com/aleph.Brasil.7)

Ficha catalográfica na Biblioteca Central do Gragoatá

R454 Revista Aleph / Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. –
Ano 1, n. 1 (jun. 2004) - . Niterói: UFF, 2004 - .

v. : il.

Dois números por ano (jul., dez.): ano 5, n. 16, dez. 2011- .

Irregular: ano 1, n. 1, jun. 2004-ano 5, n. 15, ago. 2011.

Modo de acesso: Word Wide Web.

Disponível em: <http://revistaleph.uff.br/>

ISSN 1807-6211.

1. Educação. 2. Ensino. I. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.

CDD 370

Conselho Científico Nacional

Célia Linhares – UFF
Cecília Coimbra – UFF
Clarice Nunes – UFF
Eliana Yunes – PUC-Rio
Elizabeth Barros – UFES
Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ
Maria Cristina Leal – UERJ
Sívio Gallo – Unicamp
Solange Jobim – PUC-Rio

Internacional

Adriana Püiggrós – Universidad de Buenos Aires,
Argentina
Maria Nazaret Trindade – Universidade de
Évora, Portugal
Thamy Ayouch – Université Lille III, Paris VII,
França

Editores Associados

Cássia Maria de Oliveira – UFRRJ
Estela Scheinvar – UERJ/FFP
Eugênia da Luz S. Foster – UNIFAP
Inês Bragança – UERJ/FFP
Luiz Fernando C. Sangenis – UERJ/FFP
Mairce da Silva Araújo – UERJ/FFP
Maria Tereza Goudart Tavares – UERJ/FFP
Maria Lucia R. Müller – UFMT
Vera L. S. L. Campos Russo – SMER-RJ

Editora Chefe

Léa da Cruz – UFF

Conselho Editorial Científicos e Executivo

Bruna Molisani F. Alves – UERJ/FFP
Dagmar de M. Silva – UFF
Walcéa Barreto Alves – UFF
Léa da Cruz – UFF
Rejany dos S. Dominick – UFF

Bolsistas Extensão UFF

Ana Caroline Rodrigues – Pedagogia
Fernanda Nepomuceno – Pedagogia
Lorena Duarte Rosa – Pedagogia

Diagramação: Equipe RevistAleph

Avaliadores deste número

Aliny Lamoglia – UFRJ
Andrea Reis – UFF/ANGRA
Carmen Perez – UFF
Carmen Sanches – UNIRIO
Cássia Oliveira – UFRRJ
Célia Linhares – UFF
Clarissa Craveiro – UFF
Cristina Porto – PUC/RIO
Dagmar de Mello e Silva – UFF
Daniela Guimarães – UFRJ
Eda Henriques- UFF
Eduardo Antonio de Pontes Costa – UFPB
Gianine Pierro – FFP/UERJ
Glauca Guimarães FFP/UERJ
Heloisa Carreiro – FFP/ UERJ
Inês Bragança – FFP/ UERJ
Jane Machado- UCP
Kátia Valladares – FAETEC
Léa da Cruz – UFF
Lilian Ramos – UFRRJ
Luciana Ostetto- UFF
Mairce Araújo- FFP/ UERJ
Márcia Nico – SMED- NITERÓI
Maria Tereza Goudard Tavares – FFP/ UERJ
Mariana Vilela –UFF
Marisol Barenco – UFF
Paula Castro- UEPB
Sandra Maciel de Almeida – EECG/TCE-RJ
Silmara Marton – UFF/ANGRA
Solange Santiago – SMED- NITERÓI E ISAT
Walcéa Barreto Alves – UFF
Eda Henriques – UFF

Fonte das Imagens da Capa

- Foto do Museu Histórico Nacional. Por Fernanda Nepomuceno
- Foto de mural com colagens em escola ocupada de Niterói. Por Fernanda Nepomuceno.
- Foto da capa da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Link do site: <http://livraria.camara.leg.br/ldb-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educac-o-nacional-863.html>
- Foto de Mural produzido na FEUFF. Por Rejany dos S. Dominick
- Foto de cartaz da ocupação do Colégio Pedro II – Humaitá. Link do site: <https://www.facebook.com/ocupacp2humaita/photos/a.938949282877165.1073741827.938946269544133/938949272877166/?type=1&theater>
- Diagramação: Equipe RevistAleph e voluntários: Lucas Lima Coaracy e Victoria Vianna Barbosa da Silva.
- Produção Coletiva Equipe RevistAleph

ORIENTAÇÕES PARA O ENVIO DE ARTIGO PARA A REVISTALEPH

... É preciso investir, entre outras frentes de construção social e educativa, nos movimentos de autonomia e teorização dos professores, na busca de práticas criadoras que busquem contribuir para a melhoria da escola pública, socializando os processos de encaminhamentos com que as escolas vão afirmando a possibilidade e a existência (infelizmente, às vezes de forma fugaz) de outras escolas e sistemas escolares.

Célia Linhares

Os artigos devem ser encaminhados por meio do OJS, acessando a página . Os autores devem procurar, na coluna ao lado esquerdo o item INFORMAÇÃO PARA AUTORES e seguir os passos para envio.

Regras gerais:

Os autores são responsáveis pela observação e cumprimentos das normas culta da Língua Portuguesa no texto e da língua estrangeira na qual elabora o resumo.

Os autores devem indicar, em nota de rodapé junto ao título, se o texto foi apresentado em Evento Acadêmico e/ou se resulta de dissertação de mestrado, tese de doutorado ou de projeto de pesquisa financiado por órgão público ou privado.

Filiação temática ou pertinência:

A RevistAleph privilegia a socialização de artigos que tratem dos movimentos de criação de uma outra escola, de um outro ensino e de uma outra educação que se articulem a dimensões éticas, estéticas, democraticamente incluídas, nos diferentes tempos/espacos, a que vimos chamando de Experiências Instituinte.

Qualidade das teorizações:

Os argumentos deverão ser desenvolvidos com originalidade e respaldarem-se no diálogo com pensadores que estabeleçam interlocuções com a área de Educação ou de Ensino da CAPES.

Direitos e deveres do autor:

- É dever do autor informar em nota de rodapé se o texto ou parte do texto já foi publicado em anais de encontros científicos ou em espaços não acadêmicos da web.
- Pode indicar (como sugestão) em qual sessão da revista gostaria de ver seu artigo publicado.
- É preciso atentar para as condições legais e éticas da utilização de imagens, de citação de nomes e da veracidade dos fatos informados.
- Quando da utilização de imagens que não sejam de sua autoria, é importante que cite a fonte e verifique se as mesmas têm reserva de publicação, visto que é de sua responsabilidade todo o conteúdo de seu artigo.
- Compreendemos que ao encaminhar o artigo para publicação o autor está concordando em compartilhar sua produção pela internet sem receber qualquer valor pecuniário, respeitando-se os direitos autorais.
- É importante que o projeto que dá origem ao artigo esteja registrado no Comitê de Ética de sua instituição de origem, especialmente aqueles que trabalham com informações sobre humanos.

Normas de formatação para envio de artigos

Papel: formato A4

Margens: Todas as margens 03 cm.

Título: Centralizado, espaço simples, negrito, Calibri 14, em caixa alta. Espaço entre o título e os autores 1,5, tamanho 12.

Sub-títulos (o que inicia as partes do texto): em negrito, calibri 12, dois espaços após o item anterior e um espaço antes do parágrafo seguinte. Norma culta da Língua. Usar controle de linhas órfãs e manter com o próximo.

Autor (es): (não esqueça de suprir o nome dos autores em “manuscrito” – arquivo que será enviado para avaliação cega): Parágrafo simples: alinhamento à direita. Sem espaço entre dois ou mais autores. Fonte: Calibri 12. Incluir nota biográfica de rodapé com a formação do autor, área de pesquisa; instituição de origem e e-mail (Calibri 10 – justificado).

Resumos (obrigatórios no “manuscrito” – arquivo submetido para avaliação): em Português e em outra língua opcional (Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, etc.), com até 800 caracteres (com espaço), em espaço simples, sem citações e parágrafo único. Colocar um espaço simples entre autor e resumo. Fonte: Calibri 12.

Palavras-chave: 3 a 5, em português e outra língua. Parágrafo: espaço simples. Fonte: Calibri 12. Seguida do resumo, com espaço.

Corpo do texto: Parágrafo Justificado; Recuo da primeira linha do parágrafo: 1,5; **Fonte:** Calibri/ tamanho 12; Espaçamento: 1,5, sem espaço antes ou depois;

Citações: Até 3 linhas, no corpo do texto com aspas. Mais de três linhas: em parágrafo recuado, à direita, em 4 cm da margem esquerda, espaço simples. Incluir um espaço simples antes e depois, sem aspas. Fonte: Calibri /tamanho 11. Seguir Norma ABNT 10520, disponível em <http://www.trabalhosabnt.com/regras-normas-da-abnt-formatacao/nbr-10520>

Notas no rodapé. Tamanho 10, justificadas.

Referências: apenas para autores citados e segundo normas da ABNT, Calibri, tamanho 11, espaço simples, com espaço de uma linha antes de cada obra citada. Justificado.

DICA

acesse <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/about/submissions#authorGuidelines>

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

SUMÁRIO

EDITORIAL p. iv

AUTOR CONVIDADO

1- “PRO DIA NASCER FELIZ” NAS ESCOLAS OCUPADAS POR JOVENS SECUNDARISTAS: NOTAS PARA UMA EDUCAÇÃO DA INSURREIÇÃO p. 1

Shara Jane Holanda Costa Adad, Ana Cristina Meneses de Sousa

ENTREVISTA

2- EDUCAÇÃO E POBREZA IMPACTOS DA CRISE ECONÔMICA NA FRANÇA E NO BRASIL: UMA ENTREVISTA COM SERGE PAUGAM p. 12

Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, Paula Almeida de Castro

DOSSIÊ TEMÁTICO

2- A LDBEN, AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PACTO FEDERATIVO: DESAFIOS, ENTRAVES E POSSIBILIDADES p. 33

Fernanda de Araújo Frambach, Ludmila Thomé de Andrade

3- FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM PAUTA: UMA ANÁLISE DA RESOLUÇÃO 2/2015 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO p. 53

Fernanda Izidro Monteiro

4- NÚMEROS DA EDUCAÇÃO: O QUE REVELAM E ESCONDEM? p. 67

Nicholas Davies

5- TECNOLOGIA E LINGUAGEM: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NOS DIÁLOGOS ENTRE OS SABERES DOCENTE E DISCENTE p. 74

Iolanda da Costa da Silva, Alessandra Martins Franco Mattos, Carla Barbosa Rocha

EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES

6- INFÂNCIA E LEITURA: EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO EM UMA BIBLIOTECA PÚBLICA p. 95

Rafaela Vilela

SUMÁRIO

7- POEIRAS: ALGUNS DIÁLOGOS DE PRESENÇAS E AUSÊNCIAS MEDIADOS POR ARTES, MUSEUS E RUAS p. 126
Isabel Reis

PULSAÇÕES E QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

9- A QUESTÃO FAVELA EM ANGRA DOS REIS: CONTRIBUIÇÕES PERIFÉRICAS DE UMA PESQUISA LONGITUDINAL EM ALFABETIZAÇÃO p. 157
Rodrigo Torquato, Danielle Tudes Pereira Silva

10- ANGÚSTIA, QUEIXA E DESEJO: O MAL- ESTAR DOCENTE p.189
Maria Lúcia de Abrantes Fortuna

11- APRENDEMOS NA ESCOLA OU APESAR DA ESCOLA? p.198
Isabella de Mello Gonçalves

12- QUAL O “DENTE DO MACACO” DA EDUCAÇÃO INFANTIL? – PROCESSO DE LEGALIZAÇÃO p. 210
Késia Pereira De Matos D Almeida,

13- CIDADANIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE p. 237
Fabiana Nery de Lima Pessanha

EDITORIAL

LDBEN: ebulições e contradições

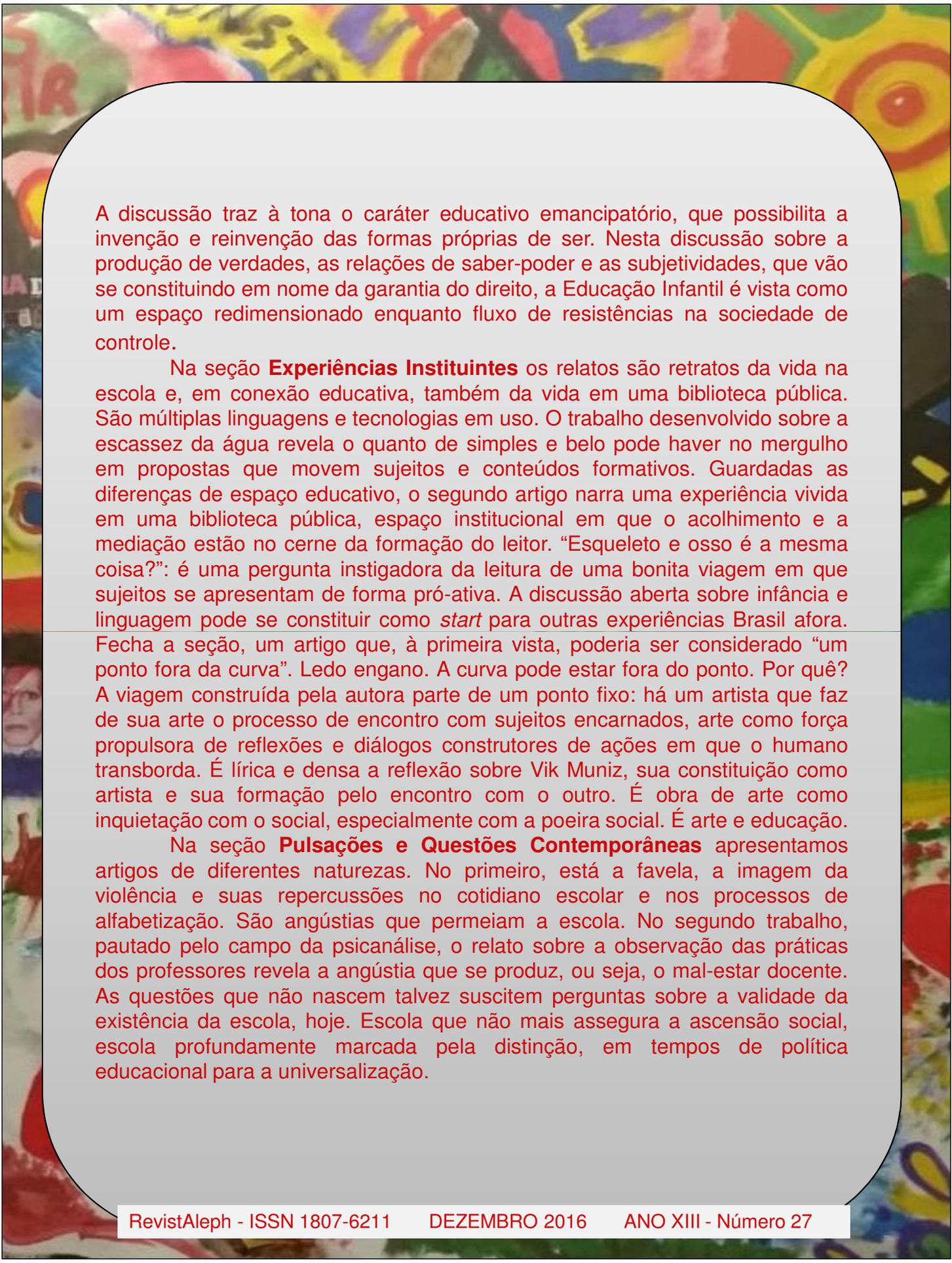
Olhares mais atentos, sinais e indícios captados com mais cuidado, conexões de sentido lastreadas pela literatura mais consistente. Estas são algumas das condicionantes que fazem da releitura do movimento da sociedade um exercício mais do que necessário, pois quando forças historicamente hegemônicas se reapresentam, os embates ficam mais intensos e explícitos na sociedade, suscitando movimentos de resistência que buscam garantir direitos e conquistas. A conjuntura nacional está plena de mobilizações sociais em prol da garantia dos direitos na educação e é em ebulição que abrimos o nº 27 da revista.

A escolha da temática que dá corpo ao Dossiê deste número da RevistAleph – os 20 anos da LDBEN/96 – se fez oportunizando o debate sobre o movimento da busca de modernização em que pese os sinais do atraso que ainda nos atrelam, especialmente quando se faz presente a marca de uma construção social feita “pelo alto”. Com este norte, temos, neste número, um conjunto de trabalhos nascidos de diferentes processos que nos levam a refletir sobre educação e avanços, mas também sobre entraves e limitações. Assim, o que ora lhes apresentamos traz a marca da reflexão crítica, a que vasculha os dados de realidade, mas não se descuida dos sinais de conquistas. São artigos em que se vislumbram faíscas de uma construção educacional sob a marca dos movimentos instituintes.

Como uma “*avant premier*”, a edição se abre com um aporte ao filme “Pro dia nascer feliz”, de João Jardim, em um voo a céu aberto feito por conexões com o movimento “Ocupe”, uma onda recente que se expande como forma de resistência e de luta. A seguir, apresentamos uma entrevista em que a relação educação-pobreza foi analisada por lentes outras, que nos instigam a construir pontes críticas com a realidade brasileira.

Já no **Dossiê**, temos artigos que expressam uma realidade que se demonstra aquém quando a “conversa” se expande e nos deparamos com o estudo, realizado a partir de números, no qual é abordado o cumprimento da obrigatoriedade legal de atendimento à demanda de matrículas nas redes municipais. O diagnóstico, construído a partir de dados quantitativos das prefeituras do estado do Rio de Janeiro, falam por si só; os números demonstram a distância entre o real e o proclamado.

Fechando a seção, temos dois artigos que colocam a educação infantil na “roda de conversa”, como um direito da infância, um avanço para além da Constituição de 1988.



A discussão traz à tona o caráter educativo emancipatório, que possibilita a invenção e reinvenção das formas próprias de ser. Nesta discussão sobre a produção de verdades, as relações de saber-poder e as subjetividades, que vão se constituindo em nome da garantia do direito, a Educação Infantil é vista como um espaço redimensionado enquanto fluxo de resistências na sociedade de controle.

Na seção **Experiências Instituintes** os relatos são retratos da vida na escola e, em conexão educativa, também da vida em uma biblioteca pública. São múltiplas linguagens e tecnologias em uso. O trabalho desenvolvido sobre a escassez da água revela o quanto de simples e belo pode haver no mergulho em propostas que movem sujeitos e conteúdos formativos. Guardadas as diferenças de espaço educativo, o segundo artigo narra uma experiência vivida em uma biblioteca pública, espaço institucional em que o acolhimento e a mediação estão no cerne da formação do leitor. “Esqueleto e osso é a mesma coisa?”: é uma pergunta instigadora da leitura de uma bonita viagem em que sujeitos se apresentam de forma pró-ativa. A discussão aberta sobre infância e linguagem pode se constituir como *start* para outras experiências Brasil afora. Fecha a seção, um artigo que, à primeira vista, poderia ser considerado “um ponto fora da curva”. Ledo engano. A curva pode estar fora do ponto. Por quê? A viagem construída pela autora parte de um ponto fixo: há um artista que faz de sua arte o processo de encontro com sujeitos encarnados, arte como força propulsora de reflexões e diálogos construtores de ações em que o humano transborda. É lírica e densa a reflexão sobre Vik Muniz, sua constituição como artista e sua formação pelo encontro com o outro. É obra de arte como inquietação com o social, especialmente com a poeira social. É arte e educação.

Na seção **Pulsações e Questões Contemporâneas** apresentamos artigos de diferentes naturezas. No primeiro, está a favela, a imagem da violência e suas repercussões no cotidiano escolar e nos processos de alfabetização. São angústias que permeiam a escola. No segundo trabalho, pautado pelo campo da psicanálise, o relato sobre a observação das práticas dos professores revela a angústia que se produz, ou seja, o mal-estar docente. As questões que não nascem talvez suscitem perguntas sobre a validade da existência da escola, hoje. Escola que não mais assegura a ascensão social, escola profundamente marcada pela distinção, em tempos de política educacional para a universalização.

Por isso mesmo, no terceiro artigo a discussão retorna aos basilares da educação nacional. Anísio Teixeira dá lastro à reflexão feita sobre as práticas escolares e as demandas produtivistas consideradas, a partir do grande pensador, como uma (de) formação. Mas, a “rebeldia” incita a catapultar a “educação menor” para o patamar de “educação maior”, buscando romper com as políticas limitadoras a uma única esfera de eficiência. A proposta da autora envolve a coragem para experimentar novas e outras expressões de estética formativa como autoformação e transformação.

Fechamos este número com uma reflexão acerca dos discursos hegemônicos sobre o direito à educação, em que o conceito de cidadania está problematizado à luz da legislação que, neste trabalho, parte do pressuposto de uma perspectiva discursiva monológica e universalista que não considera as diferentes realidades sociais em suas perspectivas políticas e econômicas.

Esta é a edição nº 27, que encerra um ano marcado por conquistas fundamentais para a consolidação da RevistAleph como um importante veículo de socialização de conhecimentos instituintes. Temos motivos mais que fortes para comemorar sua existência e importância no campo da educação, do ensino e da cultura. Para além do desejo que de que façam uma boa leitura, também desejamos que os trabalhos aqui socializados ganhem asas e voem por espaços, por instituições e, sobretudo, que alcem voo entre os educadores comprometidos com a educação brasileira. Bons voos!

APOIOS



“PRO DIA NASCER FELIZ” NAS ESCOLAS OCUPADAS POR ESTUDANTES SECUNDARISTAS: NOTAS PARA UMA EDUCAÇÃO DA INSURREIÇÃO

Shara Jane Holanda Costa Adad¹
Ana Cristina Meneses de Sousa²

Os involuntários de uma pátria que não queremos,
de um governo (ou desgoverno) que não nos representa
e nunca nos representou. [...] Só nós mesmos podemos nos representar,
ou talvez, só nós podemos dizer que representamos a terra – esta terra.
Não a “nossa terra”, mas a terra de onde somos, de quem somos.
Somos os involuntários da Pátria. Porque outra é a nossa vontade.
Involuntários de todas as Pátrias, desertai-vos!
Eduardo Viveiros de Castro (2016)

I

O documentário “Pro dia nascer feliz”³ (JARDIM, 2006) e a ocupação nas escolas⁴ colocam em questão não apenas o que deve ou como deve ser a escola, mas também giram em torno de uma pergunta: o que ela pode? Para além de uma concepção institucionalizada, a escola é possível? O documentário denuncia o quanto o poder desmesurado pretende decidir sobre a escola, sua vida e seu

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Doutora em Educação, na linha Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, pela Universidade Federal do Ceará. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPI e orienta pesquisas na área da Sociologia das juventudes e do corpo em diferentes contextos educativos, tendo em vista outros modos de educar no contemporâneo. E-mail: shara_pi@hotmail.com

² Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Doutora em História, na linha de pesquisa de Cultura e Memória, pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Mestre em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orienta pesquisas na área de História, Literatura e Intelectuais. E-mail: aninhahistoriadora9@gmail.com.

³ O documentário “Pro dia nascer Feliz”, 2006, roteiro e direção de João Jardim, aborda o sistema educacional brasileiro, descrevendo realidades escolares de diferentes contextos sociais, econômicos e culturais a partir de diversos olhares sobre os ambientes que constituem a estrutura educacional, seja do ponto de vista da instituição, do aluno, do professor ou da família. Propõe, ainda, demonstrar o abismo existente entre as escolas públicas e privadas e a relação do adolescente com a escola, enfocando a desigualdade social e a banalização da violência.

⁴ Estamos nos referindo aos movimentos estudantis que iniciaram, em novembro de 2015, na cidade de São Paulo, com o objetivo de protestar contra o projeto do governador Geraldo Alckmin (PSDB), que levaria ao fechamento de 94 escolas. O projeto previa a implantação do novo sistema de ciclos e implicaria no remanejamento de mais de 300 mil alunos. Esse Movimento se espalhou para outras capitais brasileiras, a exemplo do Rio de Janeiro e Porto Alegre.

cotidiano, muitas vezes fazendo uso de uma simples canetada. O longa-metragem realça o intolerável dessa situação, onde o poder e o controle ostentam eficácia, através das do medo e da intimidação. Por sua vez, a ocupação das escolas pelos estudantes secundaristas, organizada em algumas capitais do Brasil, destaca esse espaço como lugar de suspensão (LÓPEZ, 2014), interrupção temporária das suas atividades para gritar ao mundo: “Não obedeco mais!”. Por meio dessa ação, jogam na cara da figura de poder o que consideram injusto, possibilitando a visualização de sua revolta: “É sempre assim. Engole! Aceita, aceita e aceita! Não somos obrigados a aceitar tudo” (MELLO, 2015), reclamou o jovem Fabricio Ramos, 17 anos, sobre a forma como são tomadas as decisões no ambiente escolar. Nenhum poder é capaz de tornar a insurgência absolutamente impossível porque aquele que se rebela é, em definitivo, sem explicação. Ocorre um dilaceramento que interrompe o fio da história e suas longas cadeias de razões para que se possa preferir os riscos das incertezas à certeza de ter de obedecer. Tudo se revira, deixa de estar a mercê e resiste, furando os bloqueios.

II

Ônibus deteriorados, professores que faltam, desmotivação, abandono físico da escola pelo Estado e pela comunidade. Professores incapazes de perceberem a sensibilidade de Valéria, 16 anos, estudante de uma escola pública da zona rural de Pernambuco que, apesar de sofrer violência cotidiana em meio a um cenário de desmotivação, ainda consegue manter um olhar poético e esperançoso diante da vida. Olhar esse que não se desfaz mesmo enfrentando a dúvida perene levantada pelos professores sobre a veracidade da autoria de seus escritos. Durante duas semanas de filmagem do documentário “Pro dia nascer feliz” (JARDIM, 2006), a estudante foi à escola somente três vezes, pois o ônibus que a conduzia já possuía a triste “sina” de viver quebrando. Valéria, apesar de vivenciar uma realidade social e educacional árdua e sofrida, sobrevivendo em meio a uma escola que amarga, entre outras falhas, apenas um único banheiro para ser dividido por todos os discentes, ainda encontra motivação para fazer poesia, revelando sensibilidade. Apesar das condições que a cercam, a

jovem mantém uma impressionante intimidade com as palavras. Ela poetiza em seus escritos: “Eu deveria ter uma péssima impressão da vida, se não fosse a paixão que tenho pela arte de viver. Meu acalanto é a melodia do vento sobre a minha janela, a minha certeza é a de que sempre que olhar pro céu terei as estrelas, protagonizando um belo espetáculo e que, ao anoitecer, terei um singelo luar e no despontar de um novo dia terei novas esperanças. E no palco da vida terei uma plateia exclusiva para me aplaudir em meio às contradições impostas pelo destino”.

III



Fonte: Rovená Rosa/Agência Brasil⁵

IV

“Pra gente ter melhoria, a gente tem que trabalhar. Pra gente ter vitória, a gente tem que lutar. Não tem vitória sem luta”. “A gente está esquecido. O Estado esqueceu a escola”. Essas são reflexões de estudantes de escola pública registradas no vídeo Ocupa Irineu. A gravação, veiculada pelo Mídia Ninja, um canal de jornalismo

⁵ Disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/audiencia-de-conciliacao-no-tj-discute-ocupacao-de-escolas> Acesso em: 07/08/2016 **Reprodução da internet**

independente, aborda a ocupação das escolas na cidade do Rio de Janeiro. Em São Paulo, o Movimento de Ocupação dos estudantes secundaristas, que chegou a atingir mais de duzentas escolas somente nessa cidade, foi e continua sendo um grito de alerta sobre o processo de precarização do Ensino público e sobre o não investimento em educação de qualidade no Brasil. As manifestações organizadas em todo o estado de São Paulo, após um plano de reorganização, da rede pública estadual, serviram como um duro alerta proferido contra as decisões arbitrárias e coercitivas do governo Geraldo Alckmin. A estratégia governamental iria acarretar no fechamento de cerca de noventa e quatro escolas e no remanejamento de mais de 300 mil alunos. O Movimento de Ocupação foi a resposta e a ressonância para falta de negociação do governo com estudantes, pais e professores. A ocupação das escolas pelos estudantes se traduziu em um micropoder contra uma miragem histórica da educação brasileira: a invisibilidade dos docentes, especialmente dos discentes, como agentes importantes e integradores do trânsito educacional. A Educação não é somente macropolítica feita de planos, planejamentos e reformas; ela é também a poesia e a dor da menina Valéria e o movimento Ocupa Escolas, auto-organizado por secundaristas, por exemplo.

V

Em Duque de Caxias (RJ), no documentário “Pro dia nascer feliz” (JARDIM, 2006), os jovens afirmam, em entrevista, roubar por ódio ou pela ausência de outras atividades interessantes. Um jovem se sobressai na escola ao se tornar alvo de polêmica entre os professores, principalmente durante as reuniões de conselho de classe, pois apresenta uma característica intrigante: é, ao mesmo tempo, inteligente e cativante e apresentou, em determinado período escolar, um comportamento enquadrado pela autoridade educacional como sendo ligado à criminalidade. Dessa forma, ele desperta entre professores e colegas uma dualidade: uma espécie de carinho, por ser simpático e muito risonho, ao tempo em que provoca raiva nos professores. A frustração do corpo discente vem da constatação de que o jovem, mesmo apresentando um rendimento melhor, em parte por ter se inserido em um

grupo de dança afro na escola, ainda não detinha as notas suficientes para obter uma nota aprovativa. A cultura da desmotivação, que contamina todos os agentes do processo educacional, embaraça e subtrai a alegria da escola. A retirada das condições mínimas de sobrevivência da juventude moradora de bairros empobrecidos e desprovidos de várias interferências culturais, como circuitos de esporte, arte, leitura e outros, é um forte embreante para a asfixia e o desgosto escolar que reflete os desgastes do ensino, da aprendizagem e da avaliação. A disciplina panóptica esconde uma revolução futura: a insurreição ou, como diz Peter Pál Pelbart em Carta Aberta aos secundaristas, “de pronto, já não se tolera o que antes se tolerava, e passa-se a desejar o que antes era impensável. Isso significa que a fronteira entre o intolerável e o desejável se desloca” (2016, p. 10).

VI



Fonte: Outras Palavras (Comunicação compartilhada e pós-capitalismo)⁶

VII

⁶ Disponível em: <http://outraspalavras.net/brasil/a-revolta-dos-adolescentes-vista-por-dentro/> Acesso em: 07/08/2016 Reprodução da internet

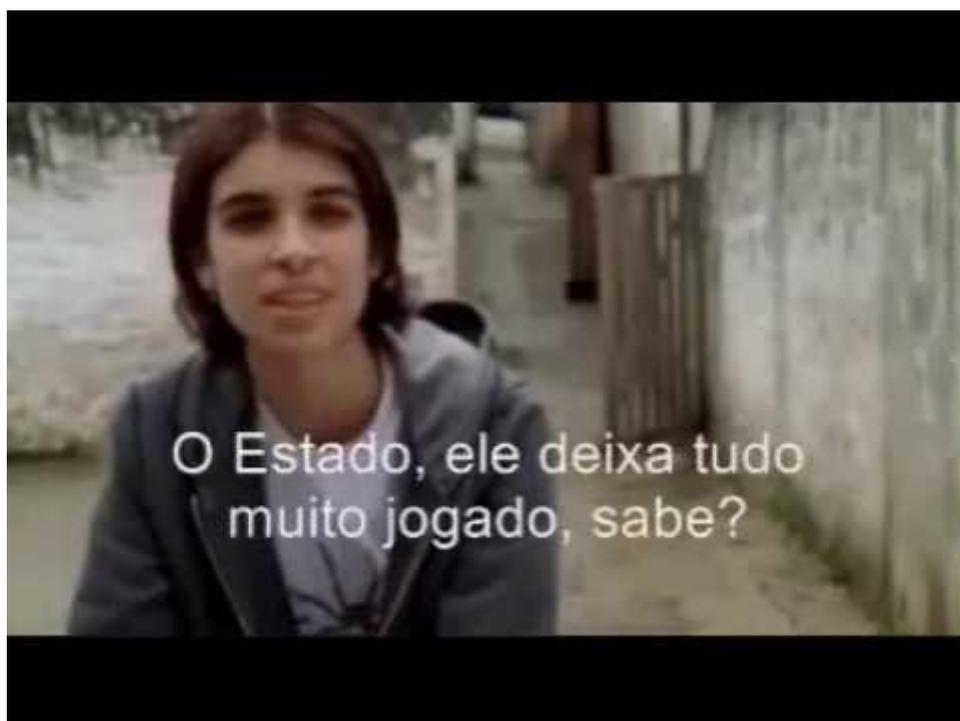
Na zona norte e sul da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, alunos e alunas ocuparam mais de 70 escolas de abril a maio de 2016. Em um portal de notícias nacional (REDE Brasil Atual, 2016), a aluna Samara da Paz diz: “A gente quer fazer um pré-vestibular aqui no colégio, tentar fazer coisas que a gente queria que tivesse aqui no colégio, e que não tem”. Outro entrevistado, o aluno Manuel Santos, insiste: “Estamos reivindicando uma série de outras coisas, como um currículo único, o aumento do salário de professores... Eles não recebem salário de forma digna. Ou seja, não é só a reforma em si”. Indo na direção contrária dos discursos de base política partidária e midiática, os estudantes das escolas ocupadas mostraram, pela força e inventividade, que a escola estava corroída por dentro de suas estruturas. A falta de investimentos, a mercantilização da educação, as relações de poder vigentes dentro do ambiente escolar e até mesmo os objetivos delimitados tinham criado a insurreição do momento: a possibilidade de imaginar outra escola, outro ensino, outra juventude, outro corpo e, possivelmente, outra sociedade.

VIII

As ocupações representaram um “corte abrupto na percepção social sobre o ensino, a polícia, o Estado, o poder, o desejo.” (PELBART, 2016, p. 11). Um corte que produziu uma desnaturalização; o que até ontem parecia inimaginável torna-se não só possível como desejável. Como se sentir habitando a escola de outro modo? O que há da escola em cada agente que a habita? Segundo o estudante Aryel David, 17 anos, a sensação de fazer parte do movimento de ocupação é de empolgação e aproximação com a escola. “É surreal. A escola faz mais parte do meu dia a dia do que fazia antes. Estamos limpando a escola, fazendo comida. Parece que fazemos mais parte da escola do que antes” (MELLO, 2015). O Comitê Invisível (2016, p. 94) nos mostra que “a subtração é a afirmação, e a afirmação faz parte do ataque.” Neste caso, ocupar é habitar o próprio inabitável. A capacidade de auto-organização cotidiana dos secundaristas que prosperou mostra que a

insurreição “exprime primeiro a cólera e depois a alegria [...] substitui o regime mecânico de argumentação por um regime de verdade, de abertura, de sensibilidade ao que aqui está” (COMITÊ INVISÍVEL, 2016, p. 74-76). Momento de verdade e de redescoberta da carga afetiva ligada à palavra, que por ser um momento de tensão é capaz de desnudar o poder. Neste caso, sentir-se habitando e fazendo parte da escola, enquanto uma comunidade, um lugar fora da ordem, é o contrário de ser cidadão, entendido como população controlada, definida, registrada, vigiada, controlada, assistida – súdito de um Estado soberano.

IX



Fonte: Cena do Documentário “Pro dia Nascer Feliz”⁷.

⁷ Reprodução da Internet.

X

Não basta habitar a escola; é preciso que o espaço escolar esteja em cada um que faz da escola uma comunidade, gerando o pertencimento. O ocupar as escolas pelos estudantes secundaristas nos fez entender que os espaços nos atravessam e, o que habitamos, nos habita; o que nos cerca, nos constitui. “Entrever um mundo povoado não de coisas, mas de forças, não de sujeitos, mas de potências, não de corpos, mas de elos” (COMITÊ INVISÍVEL, 2016, p. 94). Nessa perspectiva, ocupar é o mesmo que cuidar da terra de onde fazemos parte; daquilo que constitui nossa singularidade (CASTRO, 2016). Os estudantes, ao se organizarem para ocupar/cuidar da escola, mostraram que desejavam fazer parte de seus espaços. Isso pode ser observado no fato de que algumas salas foram transformadas em dormitórios. A secretaria e a diretoria foram lacradas com barricadas para evitar danos ou extravio de documentos. Os estudantes assumiram o controle das escolas ocupadas, organizaram-se em equipes de segurança, de limpeza, de atendimento à imprensa, de alimentação, de alojamento e passaram a deliberar as ações do grupo por meio de assembleias. No lugar das aulas, eles desenvolveram uma rotina própria nos prédios ocupados, organizando aulas públicas e cursos. O clima ordeiro surpreendeu a mãe de Fabrício Ramos que, segundo ele, o repreendeu no início do movimento. “Minha mãe veio aqui e viu como está a situação. Mostrei para ela como o pessoal está organizado. Ela pediu desculpas” (MELLO, 2015). Um dos itens do “manual de ocupação” ensina os estudantes a parar o tráfego de veículos durante manifestações. Segundo o material, os alunos devem levar mesas e cadeiras das salas de aula para as ruas, pois, além de ajudar a bloquear a passagem dos carros, elas são o símbolo da luta estudantil. O panfleto também orienta os estudantes a realizarem as manifestações em avenidas bastante movimentadas e, preferencialmente, entre 6h e 9 h. (GLOBO, 2016).

XI

COMO OCUPAR SUA ESCOLA?

Os estudantes do Rio Grande do Sul também já estão começando a ocupar as suas escolas, como mais uma ferramenta de mobilização e pressão social contra os ataques do governo Sartori. Quer ocupar sua escola? Então se liga!

1 ASSEMBLEIA
As principais decisões são discutidas e tomadas durante a assembleia. É um espaço onde todas e todos estudantes irão avaliar a situação política e pensar nos caminhos da luta. Organize uma Assembleia em sua Escola e ocupe-a!

2 COMUNICAÇÃO INTERNA
As decisões devem ser levadas ao coletivo de estudantes, inclusive a quem não estava presente nas assembleias e reuniões. É importante que exista um grupo responsável por fazer as informações circularem dentro da ocupação, conversando com os colegas e fazendo cartazes por exemplo ou criando outras formas de deixar todos informados.

3 ATIVIDADES
Podem e devem ser organizadas atividades culturais como sarau, cine-debate, teatro, música, oficinas, debates políticos e diversas atividades que contribuem para a formação e fortalecimento da ocupação. As diversas atividades contribuem no convencimento dos colegas e também amplia o debate com a comunidade.

Fonte: Manual de ocupação de escolas fornecido por ONG aos estudantes do Rio⁸

XII

No documentário “Pro dia nascer feliz” (JARDIM, 2006), a tentativa do Conselho de Classe em imprimir um rótulo para o jovem de Duque de Caxias (RJ), que ora se apresentava como delinquente ora como um jovem inteligente e alegre, foi minada, resignificada pelo processo de ocupação das escolas, pela constatação de que os jovens pensam, se posicionam e têm desejos frente a um jogo educacional caquético, oportunista, mercantil e repressor. Talvez algumas pessoas vejam esse movimento como passageiro e outras até como tendo sido oportunizado por bandeiras partidárias de esquerda, mas o que se deve levar em consideração e experimentar é o gosto da insurreição, de dar língua aos afetos que pedem passagem (ROLNIK, s/d),

⁸ Disponível em: <http://oglobo.globo.com/rio/ong-fornece-manual-de-ocupacao-de-escolas-que-ensinar-parar-transito-19029681> Reprodução da internet

como os da menina Valéria, que nos mostrou que imaginar e criar é muito mais prazeroso que escutar as vozes cansadas dos professores que preferem acreditar que ela não seria capaz de escrever sobre coisas tão complexas e sensíveis. A experimentação da insurreição só pode ser vista como um sangue novo que corre pelos pilares insones do descaso do Estado com a educação. É a cantiga da vida a ser celebrada, de tal modo que jovens e educadores pudessem viver sua maioria e se sentissem capazes de fazer suas escolhas, expressar as suas próprias convicções e intervir na excessiva busca de certezas ao construir as suas pontes para o futuro, sem medo das incertezas (ADAD, 2011). Caso contrário, quando o tempo da vida não é aprendido livremente, a vida passa a ser uma prisão.

XIII



Fonte: Alagoinhas Hoje⁹

REFERÊNCIAS

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. **Corpos de Rua**: cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CASTRO, Eduardo Viveiros de Castro. **Os involuntários da Pátria**. São Paulo: n-1 edições, 2016.

⁹ Disponível em: <http://www.alagoinshoje.com/apos-um-mes-de-ocupacao-das-escolas-estudantes-de-sp-continuam-nas-ruas/> Acesso em: 07/08/2016 **Reprodução da internet**

GLOBO. **ONG fornece 'manual de ocupação' de escolas que ensina a parar o trânsito.** Rio de Janeiro: Globo, publicado em 06/04/2016. Disponível em: <http://oglobo.com/rio/ong-fornece-manual-de-ocupacao-de-escolas-que-ensina-parar-transito-19029681#ixzz4HX5y9xJP> Acesso em: 12/08/2016

JARDIM, João. **Pro dia nascer feliz** (Documentário). Brasil: Cinemateca Brasileira, 2006. Disponível em: <http://cinemateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFIA&lang=P&nextAction=search&exprSearch=ID=032093&format=detailed.pft> Acesso em: 29/07/2016

REDE Brasil Atual - RBA. **Cresce movimento de ocupação das escolas no Rio.** Rio de Janeiro: Rede Brasil Atual, publicado em 05/05/2016. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/05/no-rio-de-janeiro-segue-crescendo-o-movimento-de-ocupacao-das-escolas-5041.html> Acesso em: [15/08/2016](#).

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. A escola como lugar de suspensão. In: MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro; VARGAS NETTO, Maria Jacintha; KOHAN, Walter Omar. **Encontrar escola.** Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

MELLO, Daniel. **Em escolas ocupadas em SP, rotina inclui limpeza e aulas abertas.** São Paulo: Agência Brasil, publicado em 25/11/2015. Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2015-11/estudantes-se-esforcam-para-manter-atividades-em-escolas-ocupadas-em-sao> Acesso em: 07/08/2016

ONG fornece 'manual de ocupação' das escolas que ensina a parar o trânsito. (2016) Disponível em: <http://oglobo.globo.com/rio/ong-fornece-manual-de-ocupacao-de-escolas-que-ensina-parar-transito-1902968#ixzz4GhN4ynRm> Acesso em: 11/08/2016.

PELBART, PETER PÁL. **Carta Aberta aos secundaristas.** São Paulo: n-1 edições, 2016.

ROLNIK, Suely. **Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil.** s/d. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil.pdf> Acesso em: 12/08/2016.

VÍDEO OCUPA IRINEU. **A ocupação do C.E. Irineu Marinho (Duque de Caxias/RJ). Agora são os meninos que explicam o porquê.** Disponível em: <https://www.facebook.com/midiaNINJA/videos/642487019242780/> Acesso em: 07/08/2015

RECEBIDO EM: AGOSTO/2016
APROVADO: NOVEMBRO/2016

EDUCAÇÃO E POBREZA IMPACTOS DA CRISE ECONÔMICA NA FRANÇA E NO BRASIL: UMA ENTREVISTA COM SERGE PAUGAM

Carmen Lúcia Guimarães de Mattos¹⁰
Paula Almeida de Castro¹¹

RESUMO

Serge Paugam é entrevistado sobre o tema Pobreza e Educação na França e no Brasil. A entrevista teve como objetivo ouvir o autor sobre as novas formas de integração social a partir da crise econômica que vem sendo enfrentada pelos países da Europa a partir de 2008 e teve como foco o caso da França. O entrevistado é um renomado estudioso da questão da desqualificação social que envolve a Pobreza e a Educação e desenvolve atualmente estudos em países em desenvolvimento como o Brasil e a Índia sobre o tema. A entrevista contribui em especial para a ampliação do conceito de pobreza não o limitando à questão econômica e ainda contribui para o entendimento dos diferentes tipos de ligações sociais que permeiam a vida de uma pessoa e que podem levar ou não a sua integração social.

Palavras-chave: Pobreza, educação, desqualificação social

ABSTRACT

Serge Paugam is interviewed on the topic Poverty and Education in France and Brazil. The conference aimed to hear the author of the new forms of social integration from the economic crisis faced by countries in Europe from 2008 and focused on the case of France. The respondent is a renowned scholar of the issue of social disqualification involving Poverty and Education and is currently developing studies in developing countries like Brazil and India on the issue. The interview contributes in particular to the expansion of the concept of poverty is not limited to the economic issue and also contributes to the understanding of the different types of social links that permeate the life of a person and that can lead or not their social integration.

Key Words : Poverty, education, social disqualification

¹⁰ É professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd). Também é PROCIENTISTA da FAPERJ/UERJ.

Foi Senior Scholar na British Columbia University (UBC). Coordena o Núcleo de Etnografia em Educação (NetEDU) e o grupo de pesquisa Etnografia e Exclusão. Email: clgmattos@gmail.com

¹¹ Professora Doutora do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. Coordenadora Institucional do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Email: emailsdapaula@gmail.com

Num momento em que países da Europa e da América do Norte enfrentam duras batalhas contra a crise econômica iniciada em 2008, países estes que se mantiveram na maior parte do século XX, à frente de tantos outros no cenário mundial e hoje apresentam sua hegemonia financeira absolutamente abalada, num momento em que as desigualdades socioeconômicas e educacionais ainda são preocupantes em todo o mundo, ouvir um acadêmico preocupado em estudar a pobreza se faz necessário, na medida em que se busca, não somente conhecimentos que possam auxiliar o entendimento sobre o enfrentamento da crise econômica na França como, também, elementos teóricos que formulem bases para compreender esse fenômeno além de suas injunções econômico-financeiras. É neste contexto, que ouvimos Serge Paugam e que dialogamos sobre o tema Pobreza e Educação.

Este artigo apresenta uma entrevista com o professor Serge Paugam, Sociólogo francês e diretor de pesquisa do *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS), realizada no escopo dos estudos desenvolvidos pelo (AUTOR E INSTITUIÇÃO). É parte da pesquisa: *Gênero e Pobreza: Práticas, Políticas e Teorias Educacionais - imagens de escolas* (AUTOR, 2012) e dos estudos de Pós-Doutorado realizado pela autora na Universidade de Cambridge (CAM), no Reino Unido, no período de junho a setembro de 2012. Nestes estudos foram exploradas as relações entre a pobreza e a escolarização, que permeiam os dados obtidos pela pesquisa. A entrevista abordou a natureza das desigualdades relacionadas à pobreza e suas relações com a educação. Buscou-se compreender o conceito de pobreza em sua dimensão prática, delineando as formas sobre os diferentes tipos de exclusão social que envolvem pobreza.

A obra de Paugam é referência de leitura obrigatória para os seminários de pesquisa do Grupo de Pesquisa (GRUPO DE PESQUISA COORDENADO PELO AUTOR E INSTITUIÇÃO). Neste grupo, o tema Pobreza e Educação é percebido e estudado de forma a contribuir para a construção do conhecimento sobre pobreza, desigualdades e exclusão.

Uma teoria sobre a pobreza foi desenvolvida por Paugam (1994) em seu livro *A desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza*. Nele o autor representa uma

visão sobre a pobreza na França, visão esta que ecoou até o Brasil pela contemporaneidade, pela similaridade com os processos de tratamento da pobreza em termos globais e pela contribuição para a conceituação do tema. Na atualidade, a nova pobreza, enquanto teoria e vivência, ganha nova roupagem, visto que, a crise econômica mundial instiga pesquisadores e estudiosos a entenderem como a França e outros países do chamado primeiro mundo enfrentam as novas formas de contingência socioeconômica que interferem no cotidiano dos indivíduos pobres e ricos, de modo drástico, modificando assim as relações entre a escola e a instituição escolar.

Nesta direção, a entrevista com Paugam tem como ponto de partida o quão jovem é esta nova pobreza por ele explicitada e como esta impacta a área da educação. Nela o autor conceitua pobreza e explica como ela se relaciona à educação no que diz respeito às relações entre os alunos, seus pais, professores e a escola de modo geral.

A entrevista evidencia a importância do trabalho de Paugam no contexto dos estudos sobre a exclusão. Informa que existem pelo menos quatro formas de relações sociais que levam a integração social e, portanto, à superação das desigualdades e da pobreza. O entrevistado descreve como a escola deixou de ser um ponto de referência para a ascensão sócio-profissional, revelando as mudanças nas relações entre esta e o trabalho. Finalmente, Paugam explora os estudos que vem empreendendo sobre a pobreza na ótica dos mais ricos de São Paulo/Brasil, Índia e França.

Pobreza e Educação na perspectiva do autor

Entrevistador – Em sua opinião, qual é a relação entre pobreza e educação?

Serge Paugam – Se eu bem entendi, poderíamos dizer que a questão da pobreza está sim ligada à educação. Não à ausência de educação, mas, acredito, às dificuldades que podemos encontrar no aprendizado, na escola em particular. Muitas pessoas são hoje deixam o sistema escolar com pouca ou quase nenhuma qualificação. Esse fenômeno é preocupante. Podemos falar de uma ruptura escolar. Muitos jovens são particularmente dominados no sistema escolar e, muitas vezes, chegam a perder a ligação com a instituição e a abandonam antes do fim de sua escolarização.

Às vezes, eles são excluídos da escola por terem um comportamento inaceitável àquele meio. Claro que há também o problema do aprendizado e das

dificuldades de integração escolar que explicam esse fenômeno: essa ligação entre a escola, a educação e a pobreza. Eu diria que não é o único problema porque a educação não é somente um problema da escola, e sim, também, da relação entre o meio familiar e a escola. Nesta relação, sabemos claramente que os jovens de meios populares, que vivem em condições de existência particularmente precárias, têm muito mais dificuldades em se adaptar à escola. Eles lidam, desde a entrada nas primeiras classes, na escola primária, com inúmeras dificuldades de adaptação, e nunca se sentem em um ambiente confortável, de confiança. Dessa forma, essas pessoas interiorizam desde cedo a ideia de que elas não são feitas para a escola.

A escola não consegue fazer com que os alunos deem o seu melhor

O sistema educacional não consegue convencê-los de que possuem potencialidades, tal como os outros, além do fato de o meio familiar já ter interiorizado a ideia de que as dificuldades de ordem escolar são quase insuperáveis. Sendo assim, esses jovens não encontram recursos, nem dentro do sistema escolar, nem tampouco fora dele, ou seja, na família, que poderia apoiar, estimular seu aprendizado.

Para ter sucesso quando se é particularmente desfavorecido no sistema escolar, seria preciso tanto que a família fosse muito organizada, fizesse sacrifícios para o sucesso escolar, como também que o sistema escolar se mostrasse favorável ao sucesso dos mais desfavorecidos. Ora, muito frequentemente há uma espécie de interação entre as dificuldades encontradas no meio familiar e as dificuldades com as quais a instituição escolar se depara para integrar os jovens dos meios populares. Essa dupla desvantagem joga contra as categorias populares, mas eu diria que, de qualquer forma, houve também uma grande mudança nesses últimos anos. Se a gente se referir à França, por exemplo, no período dos 30 Gloriosos¹², havia desigualdades escolares muito fortes, mas a escola resultava em um emprego. É verdade que existiam desigualdades muito importantes, além de uma orientação às categorias populares para formações curtas e profissionalizantes, devido à necessidade de mão de obra para as usinas. Então havia um direcionamento profissional muito precoce. Neste contexto,

12

[N.T.] Refere-se ao período conhecido como “Os 30 anos gloriosos do capitalismo” (1945-1973), onde a maioria dos países desenvolvidos alcançou um grande desenvolvimento econômico.

a escola operava como um sistema de triagem, conseguindo, de qualquer maneira, integrar o jovem no mercado de trabalho. Quer dizer, existia de fato uma ligação entre o meio escolar e o meio profissional. Os filhos de operários sabiam que iam para a escola e que, depois da escola, existia um futuro profissional já traçado. De tal forma que, do ponto de vista da percepção das desigualdades, existia a ideia de que a escola, apesar de tudo, preparava para o emprego; de que a escola era um lugar de passagem obrigatória para ascender ao emprego. Logo, nesse período onde se vivia na França um contexto de pleno emprego, falava-se muito mais de dominação. Dominação no sentido de todas as teorias da reprodução de Pierre Bourdieu ou de Jean Claude Passeron (1970), ou também de todos os trabalhos de inspiração marxista de Cristian Baudelot e de Roger Establet (1971) sobre a escola capitalista na França, por exemplo. A ideia principal era de que as desigualdades entre as classes sociais eram enormes, mas elas não eram entendidas nos termos de integração social porque justamente a escola conseguia, apesar dessas desigualdades, promover a integração dos jovens no mercado de trabalho

A ruptura entre a escola e o mercado de trabalho

Hoje, as desigualdades entre as classes sociais ainda são muito fortes e, além dessas desigualdades, a ligação entre a escola e o mercado de trabalho se rompeu. Ou seja, a escola produz jovens que não possuem outros destinos que o de estarem desempregados. Então hoje os problemas de integração social se juntam a esses problemas tradicionais de desigualdades entre as classes sociais.

Entrevistador – Você poderia explicar como se dá a integração na sociedade francesa? Penso que este é um conceito que não pode ser generalizado. O sentido prático da integração no Brasil não é o mesmo que na França? A transcrição literal do termo pode causar mal entendidos para o leitor desta entrevista. Sendo esta uma concepção chave tanto para o seu trabalho como para o do Robert Castel (1987), como este termo pode ser interpretado? Isto é, quando a integração é inexistente para o indivíduo no contexto social, pelo menos uma de suas formas, por exemplo, a perda do emprego, ou quando um desses lugares sociais de integração social falha, o que acontece? Por favor, explique as diferenças possíveis em contextos diversos como em

nossos países – Brasil e França?

A questão da integração social é diferente entre outras partes do mundo?

Serge Paugam - Primeiramente, a questão da integração, tal como eu a defino, se dá em diferentes tipos de ligações sociais. Ela permite estudar, compreender como o indivíduo está ligado à sociedade. Então, por isso, em meus trabalhos, eu desenvolvo a ideia de que o indivíduo está ligado à sociedade através de vários tipos de ligações sociais. Eu defino quatro grandes tipos de ligações sociais e considero que eles são válidos para todas as sociedades.

Em todas as sociedades modernas, estamos conectados ao meio social através de quatro tipos de ligação. A integração faz o entrecruzamento entre essas conexões. Quanto mais elas forem entrecruzadas e particularmente fortes, mais o indivíduo vai estar integrado à sociedade. O primeiro tipo de ligação, a ligação de filiação, é a relação que se mantém ao longo da vida entre pais e filhos. O segundo tipo é ligação de participação eletiva. É a ligação que se escolhe ao longo da vida, seus amigos, seu companheiro. São todas as escolhas que são feitas na vida para entrar em contato com pessoas ou grupos que podem vir a oferecer proteção e reconhecimento. O terceiro tipo de ligação é a ligação de participação orgânica, que está ligada justamente à escola e ao mundo do trabalho. Quer dizer, à essa relação entre o sistema escolar e o mundo do trabalho. O indivíduo aprende e se socializa no mundo do trabalho por intermédio da escola. No sistema de trabalho, ele aprende a ocupar uma função que é complementar às outras funções. Assim, o indivíduo é integrado por esse tipo de ligação de participação orgânica por se sentir complementar aos outros. Ele tem então um estatuto social que o une à sociedade. O quarto tipo de ligação é o que chamo de ligação de cidadania. É a ligação que une o indivíduo à nação na qual ele evolui e que se traduz pelo fato de ter direitos e deveres específicos. A ligação de cidadania protege e ao mesmo tempo reconhece o indivíduo em sua capacidade de soberania. Quer dizer, a gente reconhece que ele tem uma importância porque considera que ele deve ir votar, por exemplo. E então, nesse aspecto, ele é cidadão e reconhecido do mesmo jeito que outros cidadãos pelo princípio da igualdade. São esses quatro tipos de ligação que vão permitir a integração.

Entrevistador - Você traduziu «inégalité» como pobreza, isto quer dizer que você entende que a precariedade econômica, assim como todos esses diferentes níveis de integração, precisam ser organizados. Então, qual é o lugar da pobreza na educação? No Brasil, e talvez aqui também, o fator econômico tem grande papel na definição de pobreza; tem a função de decidir quem é pobre e quem não é, mas você está definindo a pobreza de outra forma. O nível de não integração é mais relevante que o fator econômico para definir pobreza? Pode-se entender então que existem diferentes tipos de pobreza? Isto é, uma pessoa pode ser pobre e não ter conhecimento sobre seu potencial para sair deste contexto, não saber como mudar de uma situação de pobreza para a de não pobreza? Considerando alguns aspectos dessas categorias que você acabou de definir, como é esta pobreza? Em que sentido o pobre pode ser ajudado por professores? Eles podem ajudar o pobre a se integrar? Pois é difícil o professor perceber que o aluno pobre tem potencial, que ele pode aprender. Muitas vezes os pais são obrigados a empurrar os seus filhos para o trabalho, induzindo-os a sair da escola muito cedo, entretanto, esses mesmos pais ainda acreditam que a escola pode ajudá-los a sair da condição de pobreza. Por exemplo: a primeira geração que migrou do nordeste para sudeste do Brasil, pessoas que passaram pela escola em suas infâncias mas não conseguem um bom emprego hoje, nem mesmo após a migração, ficaram mais descrentes sobre o papel da escola como uma alavanca para seus filhos saírem da pobreza. O ex-presidente do Brasil, o Lula, se quer completou o ensino básico e não se poupou em dizer que isso não fez diferença em sua vida. Ele passou uma mensagem a esta nova geração de pobres de que você não precisa de escola para ser bem sucedido. Além dele, uma gama de jogadores de futebol, artistas, dentre outros, têm passado esta mesma mensagem. Nós que acreditamos na escola, passamos a ser pessoas estranhas. Por que estudar? Por que fazer a pesquisa? Então, como se poderia tentar integrar estes alunos? Como os professores podem ajudar estes alunos a entenderem que o que você está dizendo é muito importante?

Serge Paugam – Eu compreendi muito bem sua questão, o seu ponto de vista, você defende uma causa justa. Logo, se pegarmos esse princípio dos quatro tipos de ligação, nos damos conta de que em todas as sociedades a integração é desigual porque os indivíduos não são colocados em condições iguais do ponto de vista das ligações sociais. Se pegarmos a ligação de filiação: hoje, por exemplo, na França,

sabemos que a possibilidade de ter contatos com sua família, com seus pais, é muito desigual segundo as categorias sociais. Se visualizarmos o meio operário hoje, sem dúvida não no Brasil, mas na França, o meio operário tem muito menos relação com seus pais do que as categorias superiores. Quanto mais se sobe na hierarquia social, mais se tem contatos com os pais. Vemos isso nas estatísticas da França. É fascinante. Quer dizer que quando se advém de uma família socialmente superior, tem-se muito menos chance, em relação à um indivíduo advindo de um meio operário, de terminar sua vida em um abrigo ou asilo para pessoas de idade, com pouco ou nenhum contato familiar. Vemos que essa probabilidade de fraqueza da ligação de filiação é muito mais importante nos meios operários e diminui na medida em que se sobe na hierarquia social. Então, até aqui, quando se analisava as desigualdades, esquecia-se deste aspecto, e ele é muito importante. A integração é muito desigual desse ponto de vista. Logo de início, a família tem um papel fundamental nas desigualdades.

Se analisarmos os outros tipos de ligações sociais é a mesma coisa. Se você considerar a ligação de participação eletiva, constatará que a probabilidade de ter pessoas ao seu redor, relações que trazem proteção e reconhecimento, varia consideravelmente de um meio social a outro.

Entrevistador - Fazendo uma análise simples da questão das desigualdades no Brasil, considerando a política assistencial, parcialmente copiada de países como Inglaterra e EUA, por exemplo, que atualmente distribui bolsas família para as mulheres pobres na forma de uma quantia em dinheiro com a condicionante da frequência escolar de seus filhos, e do número de filhos por família cujas mães encontram-se desempregadas; Os dados sobre os resultados dessa política no Brasil demonstram que talvez não seja esta a solução para a integração da criança à escola e, muito menos, para a superação da pobreza, visto que as escolas manipulam a frequência dos alunos para favorecer as mães, que ficam impedidas de buscar um emprego sob a pena de perder o auxílio financeiro. O governo preferiu dar o dinheiro às famílias do que melhorar o acesso à escola e as condições dos professores. Eu penso que esse tipo de doação em dinheiro é opressivo, especialmente quando envolvem como condicionantes escolas e comprovantes de desemprego para a obtenção dos

benefícios. O que você acha disso?

Serge Paugam – Em relação ao mercado de trabalho, vivemos efetivamente desigualdades consideráveis quanto à probabilidade de se estar ou não empregado. Por exemplo, de se estar em situação precária quanto ao desemprego e ao tipo de trabalho existente. Ao levarmos em conta a ligação de cidadania, que normalmente deveria ser uma ligação perfeitamente igualitária, constatamos também que isso não é verdade, porque existem espaços públicos, por exemplo, ou de recursos públicos que são monopolizados pelas categorias superiores da sociedade. Na verdade, em todas as sociedades, se levarmos em conta os quatro tipos de ligação de que falei anteriormente, vemos que o princípio de integração é necessariamente muito desigual de um meio social para outro. E é a razão pela qual, na sociologia que eu faço, considero que não são somente desigualdades no sentido econômico, no sentido do consumo, são desigualdades que tocam o próprio princípio da integração.

Como compreender a pobreza? Ela pode ser transformada através de transferências financeiras?

Serge Paugam - Primeiramente, a questão da pobreza, se definida exclusivamente em termos monetários, logo se vê que chegamos a convenções que conduzem a indicadores extremamente grosseiros. Quero dizer, a distinção entre aquele que é pobre e aquele que não o é não é muito pertinente de um ponto de vista sociológico. Isso permite simplesmente fazer comparações entre países, mas nunca, de maneira alguma, compreender a pobreza. Então isso já é um primeiro ponto.

Acredito que para compreender a pobreza, é preciso levar em conta justamente a pluralidade das ligações sociais, dos mecanismos de integração social. Eu defendo uma abordagem multidimensional da pobreza. Não posso considerar que somente a dimensão econômica é suficiente para pensar na questão da pobreza. E nesse ponto de vista, seguindo a análise que você faz, eu defendo que seria preciso muito mais do que simplesmente dar um pouco de dinheiro aos pobres para que eles saiam da pobreza.

Ora, eles podem passar acima da linha de pobreza, mas ficar particularmente pobres no ponto de vista das outras dimensões que devemos levar em conta na

questão da pobreza. Então, fundar toda uma política pública em torno da ideia de que é preciso dar mais dinheiro aos pobres para que eles saiam da pobreza, é, penso eu, uma ilusão. É preciso certamente considerar transferências financeiras, mas não fazer apenas isso, porque as transferências financeiras não são suficientes para transformar a questão da pobreza, ou lutar profundamente pelas populações em situação de pobreza.

Acredito que essa política, que consiste em colocar a ênfase no fato de sair da pobreza monetária, seja muito popular. E isso, evidentemente, explica o sucesso que ela faz junto às pessoas que se beneficiam desse suplemento de renda. Mas não acredito que isso seja capaz de melhorar significativamente a verdadeira integração dessas populações nos diferentes tipos de ligação de que falei: de filiação, de participação eletiva, de participação orgânica e de cidadania. Isso não é o suficiente porque, normalmente, o que devemos fazer em uma política pública é reforçar esses quatro tipos de ligação ao mesmo tempo. Reforçar a ligação entre os pais e os filhos, as relações de solidariedade familiar, que se traduzem pelo fato de que os pais podem, em consideração a seus filhos, estar preocupados em conseguir a integração no sistema educativo, no sistema profissional.

Entrevistador - Sim. Mas nas escolas brasileiras a relação entre os pais e as escolas é muito frágil. Eles, quase sempre são chamados à escola para ouvir reclamações dos professores e gestores sobre o mau comportamento de seus filhos. Por aqui talvez esta realidade seja um pouco diferente, mas no Reino Unido verifica-se, quase sempre, a mesma situação. Um pouco melhor do que no Brasil, com certeza, mas ainda sim uma utopia, para os professores, trabalhar a integração com a família. Eu fiz uma pesquisa no ano passado sobre gênero e violência nas escolas e fiz uma proposta para os alunos. Eles colaboraram com a pesquisa. Eles acrescentaram a categoria família às categorias que propusemos, e disseram: como é que nós podemos trabalhar esses temas, tratar da família, se podemos ir à comunidade, mas eles não podem vir até aqui? Portanto, você acha que podemos ensinar os professores a lidar com o processo de integração da família à escola em termos de igualdade e desigualdade?

Como reforçar essas ligações entre os pais e a escola?

Serge Paugam - Eu percebo que é um verdadeiro desafio. Talvez em uma sociedade muito desigual, o desafio seja ainda maior, porque os pais se habituaram a uma ordem social na qual eles não têm seu lugar no sistema escolar. Então isso faz parte de seu *habitus*: estarem fora do sistema escolar, não serem considerados como parceiros do sistema educacional. Em sua infância eles interiorizaram essa ideia de que é normal não serem convidados a participar da vida na escola.

O caso do Brasil

Talvez o presidente Lula, de certa maneira, também tenha interiorizado essa ideia. Ele teve uma promoção social excepcional pelo viés do sindicalismo operário. Conhecemos sua história, mas talvez ele ainda esteja impregnado com esse modo de organização das famílias populares. Acredito que ele não era o mais indicado para inverter o processo. Sua história explica, de alguma forma, sua atitude. Paradoxalmente, aquele que teve uma extraordinária ascensão social talvez não tenha tido uma clara consciência das questões de classes em torno da escola. É o meu sentimento. Eu penso que se quisermos realmente impulsionar uma verdadeira política educacional, será preciso investir, antes de tudo nos bairros, em centros culturais, para encorajar as pessoas a irem às bibliotecas e às escolas. Criar um ambiente propício para a difusão do saber e da cultura. É possível. É uma questão de vontade dos professores, mas também dos atores políticos. Parece-me que em países como o Brasil há ainda muito conservadorismo por parte da elite. Parece que muitos membros da elite pensam primeiro no futuro de seus próprios filhos.

A classe elitista coloca seus filhos em escolas privadas que favorecem a reprodução desta própria elite. Não acredito que a elite tenha uma visão muito republicana da educação. É muito desigual. De alguma forma, essas desigualdades são percebidas como naturais, apesar de serem, antes de tudo, culturais. Enfim, talvez eu me antecipe um pouco, mas não me parece que haja no Brasil, atualmente, uma verdadeira vontade política de mudança profunda do sistema educativo. Em todo caso, não é o que vimos sob a presidência de Lula. É, de qualquer forma, uma grande fraqueza de seu programa. Esperávamos, no Brasil, que um partido progressista que chegasse ao poder colocasse ênfase na educação. Não foi o caso. É um pouco

lamentável.

O caso da França

Para voltar à questão da França, a problemática é um pouco diferente, mas existe. A diferença é que a França teve, no seu passado, um projeto muito forte em termos de educação: a escola pública obrigatória e a formação dos professores. Ela insistiu no princípio da educação para todos e tentou subir o nível cultural dos franceses. Hoje esse modelo de integração pela escola está sufocado. Ele é confrontado por dificuldades consideráveis. Em grande parte pelo fato de que se constata também na França que as escolas estão em situações muito desiguais umas em relação às outras. Cada vez mais as escolas que estão em bairros populares são mal avaliadas, mal consideradas pela população. Lá estão crianças de meios populares ou, frequentemente, crianças originárias da imigração. Em certas escolas praticamente não se encontram crianças que não sejam oriundas da imigração. E isso as torna escolas periféricas, escolas de relegação para crianças de classes populares. Então o princípio geral que se tinha de educação igualitária é colocado em questão devido a esse desenvolvimento muito desigual também no seio do sistema escolar.

O Brasil no contexto econômico atual: como funciona o sistema de integração na França e no Brasil?

A França tinha princípios, mas há uma diferença entre os princípios e a realidade. Logo, o fenômeno se produz também na França de hoje. As desigualdades, ainda mais flagrantes, se revelam no sistema escolar. Dessa forma, nos aproximamos um pouco, infelizmente, à problemática de outros países, como o Brasil, com fortes diferenças ligadas à tradição que conhecemos, ou seja, à tradição republicana da educação para todos. É o que me parece. Mas esse sistema está hoje passando por muito mais dificuldades.

Entrevistador - Em seus exemplos, a sua pesquisa estava mais relacionada com problemas de imigração. Problemas de pessoas que não estão integradas porque têm dificuldades com a integração em um outro país; em sua maioria estrangeiros de segunda e terceira geração que vivem aqui na França. Será que passados esses anos da

publicação do seu livro - “A desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza” de 1994, algo mudou? Como se configura a nova pobreza hoje? A difícil conjuntura econômica, vivida na França desde 2008, aumentou as diferenças entre os mais pobres? Configurou-se uma nova relação com a pobreza?

Como a teoria sobre a nova pobreza se reconfigura no modelo francês atual?

Serge Paugam - Depois do surgimento desse livro, que trata de uma pesquisa feita nos anos 80, a situação piorou consideravelmente. Diria que desde que a Europa foi confrontada, em 2008, com uma terrível crise econômica, vemos a questão da desqualificação social se desenvolver, crescer ainda mais em nossa sociedade. Assim como nas sociedades europeias, aliás. A partir do momento em que uma sociedade como a francesa está confrontada com um desemprego de massa que não chegamos a resolver, isso aumenta os problemas de integração social. Por consequência, existirão na França cada vez mais pessoas que não vão se sentir bem integradas. Eu diria que tudo isso pode se explicar como um mecanismo bola de neve, pois a partir do momento em que não se está integrado no mercado de trabalho, onde se está ou desempregado, ou empregado sob contratos de duração determinada, sob contratos precários que não asseguram um nível de vida satisfatório e condições de trabalho satisfatórias; a partir do momento em que se está mal integrado profissionalmente, vai ser preciso viver permanentemente na insegurança, na insegurança social. Isso quer dizer que as famílias não podem programar seu futuro, porque elas estão em uma gestão diária do cotidiano. A partir desse momento, é claro que haverá numerosas consequências disso tudo. Essa dificuldade do mercado de trabalho, que afeta a ligação de participação orgânica, vai se traduzir por um enfraquecimento dos outros tipos de ligação. O que observamos é que, nas famílias onde os pais estão desempregados, as crianças crescem também dentro de uma insegurança econômica e social maior. Eles crescem inseguros, e isso se traduz por comportamentos menos controlados, inclusive quando vão para a escola. O fato de não crescerem em um mundo seguro os predispõem a atitudes mais agressivas, mais violentas quando na escola, porque o universo no qual eles crescem é um universo de insegurança. Eles devem afirmar sua existência através de comportamentos deformadores, e essa deformação vai, de

alguma maneira, ser um meio de resposta à insegurança na qual eles vivem. Um desemprego de massa tem efeitos diretos sobre o ambiente familiar e, conseqüentemente, em tudo o que tange o aprendizado escolar. Então, poderíamos dizer que o desemprego é como um câncer que se espalha em toda a sociedade e que predispõe a um enfraquecimento dos laços sociais. Penso que um país que não inclui a população no mercado de trabalho, que não oferece perspectivas em termos de emprego, é uma sociedade que arrisca ver todo o seu sistema de integração social se enfraquecer e produzir profundas desigualdades.

Entrevistador - No Brasil de hoje, além da bolsa família, existe um incentivo ao trabalho “por conta própria”. Existe uma avalanche de trabalhadores que se julgam empregados do terceiro setor, sem qualquer garantia de emprego ou formação para a tarefa que exercem. Eles se caracterizam pelo trabalho esporádico e sem qualificação, como encanadores, pintores, eletricitas, dentre outros. Para se tornarem independentes eles adotaram o autoemprego. Para tal, foram excluídos dos auxílios básicos de segurança, saúde e estabilidade oferecidos pelo trabalho assalariado. Esses novos trabalhadores muitas vezes acreditam que ter um nível educacional baixo não é relevante para o desempenho de sua função, afinal, eles não têm um chefe, podem fazer o que querem quando querem. Eles fazem o seu próprio dinheiro, são livres.

Eu acho que é muito contraditória esta realidade, pois eles têm a ilusão de ter trabalho bom e independente. O autoemprego atingiu uma boa parcela da população brasileira, trazendo implicações para as escolas, pois é comum, neste contexto, os filhos não irem para a escola quando os pais ficam sem trabalho e, conseqüentemente, sem dinheiro para pagar o transporte. Ou o contrário, quando deixam as crianças maiores sem ir à escola para cuidar das menores justamente para que a mãe saia para trabalhar. Quais são as implicações deste tipo de processo de trabalho? Como você vê este processo?

Serge Paugam - A situação atualmente é, de qualquer forma, muito diferente no Brasil da situação europeia e francesa, porque as oportunidades advindas do crescimento econômico são, poderíamos dizer, excepcionais. A situação é muito contrastada desse ponto de vista. No Brasil, há um sistema de integração que se dá em

grande parte sobre o acesso ao consumo. Vemos que o princípio é de consumir. Para ser integrado é preciso consumir.

Considero que o consumo cultural no Brasil é baixo em relação à França, enquanto o consumo de bens tem um valor maior para a sociedade brasileira do que para a francesa. Não é o consumo da cultura importante em si, ao contrário. Talvez tenhamos uma espécie de enfraquecimento da cultura. Eu conheço pessoas que estudaram o sistema educacional no Brasil há vários anos e que receberam nesse sistema muito mais do que as pessoas de meios pobres podem receber hoje. Então, há, penso, efetivamente, o acesso ao consumo como modo de integração. Isso se traduz, a meu ver, como um enfraquecimento cultural generalizado, pois na verdade dar-se-á importância unicamente ao parecer e ao bem estar que traz o consumo, não necessariamente aumentando o nível intelectual das pessoas. Tudo está voltado para o consumo. E então, a partir desse momento, a escola não pode parecer como um lugar de expressão, de realização de si se está mais voltada para os sucessos imediatos que trazem o consumo. E entre as escolhas das famílias pobres, das favelas, imagino eu, porque eu não fiz pesquisas no Brasil, se destacam escolhas em termos de acesso a bens materiais, como um carro, por exemplo, em detrimento às escolhas educativas para as crianças e, evidentemente, o objetivo é, antes de tudo, se realizar através do acesso ao consumo do que pelo acesso ao sucesso escolar das crianças.

Parece-me que em termos de desenvolvimento, um país que abre oportunidades de crescimento tão excepcionais como o Brasil de hoje teria interesse em apostar na formação e na educação para, justamente, consolidar seu lugar no mundo. Pois um país com um alto nível de formação para as massas populares vai permitir que, em seguida, essas pessoas possam ocupar empregos mais qualificados e, então, elevar o nível geral do país. Ora, temos a impressão de que atualmente o Brasil vai se satisfazer com um modelo de desenvolvimento que é fundado, talvez eu me engane, mas eu vejo isso do exterior, sobre o princípio de permitir produzir em massa a custos relativamente baixos e então de se satisfazer com uma mão de obra muito pouco qualificada. Porque a mão de obra pouco qualificada vai ser finalmente paga a níveis relativamente baixos. Isso vai permitir o crescimento econômico porque o Brasil

tem vantagens em relação a outros países como a França, onde o nível de remuneração e a proteção social é mais elevado. Então temos a impressão de que o Brasil joga nessa vantagem. O modelo vai favorecer mais o desenvolvimento a partir de baixos níveis de qualificação e vai ser compensado pelo acesso ao consumo. O acesso ao consumo vai justamente favorecer esse modelo de desenvolvimento atual porque isso vai permitir o crescimento da demanda interna no Brasil.

Entrevistador - Eu vejo um pouco de luz no fim do túnel, apenas um pouco de luz! As pessoas no Brasil são muito interessadas por tecnologia. Eu, particularmente, penso que a educação à distância é um tema complexo no Brasil, visto que temos uma educação presencial tão fraca. Acho que a tecnologia é boa como qualquer outro meio para promover o ensino. Se não se sabe usá-la, se não se avalia o seu conteúdo, ela não deve ter tanto valor. No ensino, nossa tecnologia é o nosso corpo. E é um pouco constrangedor ver isso como tecnologia, mas o corpo do professor é a maior tecnologia educacional em nosso país e muitos outros. As crianças brasileiras, independente do nível social ou econômico, têm acesso à televisão, aos celulares e às *lan houses*. Como melhorar a educação tecnológica? Tanto por parte dos alunos, quanto pelos professores, existe uma resistência muito grande ao uso de tecnologia na Educação. Isso é contraditório, pois mesmo as pessoas pobres têm telefone celular, têm televisão; 99% dos brasileiros têm televisão em casa, mas eles não têm água filtrada, por exemplo. Então, você vê algum futuro para o uso de tecnologia em Educação e pesquisa no Brasil?

A televisão e as tecnologias no Brasil e na França

Serge Paugam - Posso confirmar por ter visto isso no Brasil, pois eu visitei bairros pobres e favelas e pude constatar que muitas casas, até mesmo abrigos muito, muito pobres, possuíam realmente uma televisão.. Casas onde não havia absolutamente nada, mas a televisão estava lá, com pessoas assistindo futebol. É impressionante. Não pequenas, muitas vezes grandes televisões. Isso quer dizer que há um investimento... é incrível! É a televisão que é o bem mais precioso. Bom, na França também vemos este fenômeno quando fazemos pesquisa nos bairros populares. Demo-nos conta de que as pessoas têm dificuldades econômicas, às vezes não

conseguem pagar suas contas, comer corretamente, mas possuem uma grande televisão na sala. Então, é muito impressionante o que acontece hoje: a televisão e a tecnologia – um critério de distinção social; muito mais importantes nos meios populares do que na elite. Porque a elite pode se satisfazer com uma pequena tela de televisão, sem nenhum problema, mas nas famílias populares, é preciso que as TVs sejam as maiores possíveis porque isso mostra o status social. Acredito que aí, de alguma maneira, existe algo que é muito inquietante.

Vê-se a mesma coisa em torno da questão dos telefones portáteis. É impressionante ver, nos meios populares, mesmo aqui na França, nos subúrbios, onde existem problemas econômicos consideráveis, todos os jovens portando os mais sofisticados telefones, porque é um critério de distinção social. Não ter esses bens é ser inferior, quer dizer, é não estar realmente integrado. Quer dizer, na escala dos valores dessas pessoas de meios populares, ter acesso a esses bens é uma espécie de reconhecimento pelo consumo. Não é somente no Brasil.

No Brasil é ainda mais surpreendente, porque existe um contraste impressionante entre a qualificação profissional e o costume de assistir à TV, mas na França, em certa medida, nos bairros populares, temos também essa tendência. Poderíamos dizer que seria melhor investir mais no sucesso escolar, na compra de livros, em investimentos culturais, mas isso não é o que se constata, não mesmo. Há também um ponto diferente; Penso que a TV é, de qualquer forma, muito diferente na França e no Brasil. A televisão na França, pelo fato de ter canais públicos, divulga programas que podem ser de qualidade. Existem documentários que são realmente muito bem feitos, muito pedagógicos. Creio que em termo de acesso à qualidade da informação, a TV é melhor na França e na Alemanha. Temos um canal que se chama ARTE. É um canal franco-alemão excelente. Talvez não seja esse o canal que é visto pelos pobres na França, mas ele existe e é importante que ele exista.

Entrevistadora - A minha pergunta é: Existe um futuro para a pesquisa no que diz respeito à busca pelo entendimento da relação de pobreza, de educação e o uso de novas tecnologias? Existe um futuro para a pesquisa ao desenvolvermos um olhar para a tecnologia?

O que você pensa da relação pobreza-educação-tecnologia como objeto de estudo?

Serge Paugam - Penso que é alguma coisa que precisa ser considerada, porque o fato de se estar hoje em um mundo globalizado, com tecnologias como a Internet, obriga a repensar a relação entre o sistema educacional e a tecnologia. A meu ver, é preciso fazer sim estudos nesse sentido.

Entrevistador- A minha percepção, a minha pressuposição é de que a televisão seja uma fonte de exclusão, e a Internet também, porque leva as pessoas para longe da realidade por um longo tempo. Por isso, é uma espécie de terapia de distanciamento de si mesmo. Esse é o meu ponto de vista. Uma de minhas alunas escreveu uma tese sobre a televisão como sendo uma forma de exclusão. Mas muitos dos meus colegas acreditam o oposto, talvez porque eles vêem a TV como uma forma importante de difusão do conhecimento, o que eu concordo em parte, mas questiono a qualidade desse conhecimento. Assim, ela inclui para excluir. É um tipo negativo de inclusão. O que você acha disso?

Serge Paugam – Seria bom distinguir a televisão da Internet. Talvez sejam duas coisas diferentes. Penso que a televisão, quando os programas são bem estudados, em canais públicos de qualidade, pode favorecer, de certa maneira, a ligação social. Mas hoje o que se constata é que a multiplicidade de canais faz com que as pessoas troquem constantemente de um canal para outro. Quando existia, na França, no início da televisão, um canal público, ou dois, até três, havia três canais, podia-se dizer que os franceses, quando viam a televisão, partilhavam praticamente da mesma cultura. Então isso favorecia a ligação social. Na minha época de escola, às segundas-feiras, todos comentavam do mesmo filme visto no final de semana, Era uma ligação social. A partir do momento em que os canais são consideravelmente diferentes uns dos outros, não temos nunca a certeza de que poderemos conversar com uma ou outra pessoa sobre o que se viu, porque não vimos a mesma coisa.

Mas sobre a questão da Internet, penso que pode ser um bom suporte para o ensino, para favorecer a cultura. Mas penso que o que se constata muito frequentemente é que os que são realmente viciados na Internet constroem um

mundo virtual de relações e, muitas vezes, se isolam socialmente. Quer dizer, eles vão passar horas e horas alimentando suas redes sociais na Internet sem que isso se traduza em relações sociais concretas. É muito virtual.

A Biblioteca Pública de Informação do Centro Georges Pompidou vista como um centro agregado da cultura francesa de compartilhamento de produtos culturais

É uma interrogação que podemos ver também na cultura de todos aqueles que investem na Internet. Vi pessoas muito isoladas na vida, que só existem através da Internet. Isso também é impressionante.

Fiz ali, recentemente, uma pesquisa sobre os frequentadores em situação de pobreza. É muito interessante porque na biblioteca tem os sem abrigo, os SDF (Sem Domicílio Fixo), os desempregados, pessoas que são assistidas. Há até mesmo loucos que frequentam essa biblioteca. Eu fiz um trabalho sobre como eles utilizam a biblioteca, sobre os usos sociais da biblioteca. O que uma biblioteca traz quando está aberta, quando ela é cidadã, quando está aberta a todos? O que ela traz em termos não de recursos culturais, mas sociais? Isso permite pensar a educação e a cultura em termos de bens, tanto culturais quanto sociais. Isso me parece importante de se ter em mente: que a cultura não é simplesmente a cultura da elite, mas também a participação em uma comunidade, em uma vida social, e isso é possível a partir justamente desse contexto.

No Centro Pompidou há pessoas que veem à biblioteca para encontrar pessoas, para estabelecer relações, outras para se divertir, para assistir TV, outras porque faz frio e precisam se aquecer. São todos esses usos sociais que são interessantes. Então, na biblioteca, além dos bens culturais que ela traz, há também recursos sociais para as pessoas que são excluídas.

Os shoppings centers são protegidos por guardas que devem observar se pessoas pobres entram neles. Eles não são bem aceitos. Mas os shoppings são muito diferentes segundo as classes. É uma razão a mais para pensar que a integração pelo consumo é o principal modo de integração, porque acontece nos shoppings, bem como na praia, por exemplo.

O próximo projeto

Serge Paugam – Talvez eu possa lhe falar sobre um outro projeto, uma pesquisa apaixonante que já está em curso. É uma comparação internacional que faço entre Nova Deli, São Paulo e Paris, chamada « a elite e os pobres ». Pobreza através dos ricos. Na verdade, vamos em cada uma dessas três cidades entrevistar os membros da elite. Vamos a bairros ricos fazer muitas perguntas sobre a pobreza, sobre as desigualdades em relação a pobreza. Previmos fazer 80 entrevistas em São Paulo, 80 em Nova Deli e 80 em Paris. [...]. Escolhemos 4 bairros em cada cidade. Em São Paulo: Higienópolis, Morumbi, Alfavile e Jardins. Vamos tentar fazer comparações sobre o modo como os ricos consideram a pobreza e se definem em relação à pobreza. É interessante, porque é claro que há o discurso sobre a segurança, mas há também a questão higienista. A sujeira do pobre com quem não queremos contato, por exemplo, nos transportes públicos. Há também a questão da preservação de uma ordem moral em seu bairro. Queremos compartilhar dos mesmos valores, defender os mesmos interesses no próprio bairro, não tendo assim obrigações para com os pobres que moram em outros bairros. Há também o modo como se explica a pobreza. Será que é algo natural ou ao contrário, cultural? A questão da educação, é claro, também vai entrar em pauta. A Índia também é interessante porque há os sistemas de casta. Historicamente é muito interessante. Em São Paulo também há uma herança de desigualdades. Depois, na França, há um modelo republicano que diríamos que está desmoronando. Aí está, é interessante, acredito.

Referências

(AUTOR) Gênero e Pobreza: Práticas, Políticas e Teorias Educacionais - imagens de escola. **Relatório Final de Pesquisa**, Rio de Janeiro: Prociencia/UERJ/CNPq/FAPERJ, 2012.

PAUGAM, S. **La Disqualification Sociale** (4e Édition) Paris: PUF. 2009, 256p. ISBN: 9782130569671. Versão Brasileira. A Desqualificação Social: ensaio sobre a nova pobreza Tradução de Camila Giorgetti, Tereza Lourenço. São Paulo: Educ/Cortez. [1994], 2003. 331 p.

BOURDIEU P.; PASSERON, J C. **Reproduction de l'éducation, de la société et de la**

culture. Paris : Editons de Minuit. 1970.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **.L'Ecole capitaliste en France.** Paris: *Maspero*, 1971.

CASTEL, R. Les Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat, **Fayard**, Paris, 1995.

A LDBEN, AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PACTO FEDERATIVO: DESAFIOS, ENTRAVES E POSSIBILIDADES

Fernanda de Araújo Frambach¹³
Ludmila Andrade¹⁴

RESUMO

Este artigo trata da formação de professores tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Procuramos analisar os artigos relacionados com o tema e suas influências em outras legislações e políticas educacionais. Destacamos a ênfase na formação continuada, encarada como eixo estratégico para a melhoria da qualidade da educação, e apresentamos alguns programas de formação realizados a partir da promulgação da lei, destacando a proposta de pacto federativo para efetivá-los. Procuramos identificar as concepções de formação que os documentos legais apresentam e apontar algumas breves análises dos desafios e entraves na implementação de propostas formativas. E ainda, propomos uma reflexão sobre o trabalho realizado na universidade voltado para a educação básica e sobre a necessidade de conceber um outro paradigma de formação, que tenha como meta o fortalecimento do protagonismo docente.

Palavras-chave: LDB 9394/96, políticas de formação continuada de professores, pacto federativo, universidade

RÉSUMÉ

Cet article traite de la formation des enseignants tout en faisant référence à la principale loi de l'Éducation Nationale (loi 9394/96). Nous analysons les articles du texte de la loi qui ont liaison au thème de la formation et leur influence sur d'autres lois et sur des politiques de l'éducation. Nous soulignons l'accent sur la formation continue, considérée comme un axe stratégique pour l'amélioration de la qualité de l'éducation, et présentons quelques programmes de formation menés depuis la promulgation de la loi, tout en soulignant l'entente fédérative proposée pour les effectuer. Nous cherchons à identifier des conceptions de formation présentées par des documents légaux et soulignons des brèves analyses des défis et des obstacles dans la mise en œuvre des propositions de formation. Nous proposons encore une réflexion sur le travail effectué à l'université axée sur l'éducation de base et de la nécessité de concevoir un autre paradigme de formation, visant à renforcer le rôle principal de l'enseignement.

Mots-clés: LDB 9394/96, des politiques de formation continue des enseignants, pacte fédératif, université

¹³ Mestre em Educação. Professora do Ensino Fundamental da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Email: nanda.s.a@hotmail.com.

¹⁴ Atualmente é Professora Titular de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: lud@litura.com.br

INTRODUÇÃO

É cada vez mais contundente a defesa da tese de que a melhoria do ensino está atrelada à qualificação docente, o que tem contribuído para um forte incremento nas políticas de formação continuada, resultando na formulação de novas propostas e programas e na ampliação dos investimentos públicos nesta área.

Contudo, não se trata de um discurso recente, uma vez que desde os anos 1980 observamos no Brasil um esforço de ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área da educação e a defesa do caráter sócio-histórico da formação docente, o que implicaria na formação de professores com ampla compreensão da realidade de seu tempo e, ao mesmo tempo, sujeitos com uma postura crítica e propositiva. Naquele contexto, os professores, juntamente com outras categorias de trabalhadores, intensificavam sua participação de modo organizado nos debates e movimentos que culminaram com a promulgação da nova Constituição Brasileira de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. No entanto, convém ressaltar que dimensões importantes do ideário crítico que ancoravam a proposição de um projeto nacional de educação, de acordo com os debates e experiências em curso no país, não foram plenamente contempladas. O primeiro projeto de lei, denominado Substitutivo Jorge Haje, resultado de uma discussão coletiva entre as partes (Câmara Federal, Governo, partidos políticos, associações educacionais, educadores, empresários etc.) que já havia sido aprovado em diversas comissões da câmara, foi substituído pelo projeto de lei do senador Darcy Ribeiro, alterado e moldado, segundo Frigotto (2002), pelo Neoliberalismo, infringindo assim os princípios democráticos da escola pública brasileira. Demo (2002) reafirma este posicionamento, pontuando que a LDB atual, paradoxalmente, preserva “ranços” e possibilita incontestáveis avanços.

Desta forma, em alguns aspectos a legislação provoca consequências positivas e em outros, entraves. Daí a importância de, após vinte anos de sua promulgação, esta lei ser analisada, o que não pode ser feito sem levar em conta as questões referentes às situações contemporâneas no campo educacional e político. Neste artigo,

apresentamos algumas questões que consideramos essenciais sobre a formação dos profissionais da educação e, de modo especial, a formação continuada de professores.

A LDBEN, LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

A ênfase nos programas de formação continuada para os profissionais da educação básica, em especial para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi intensamente ampliada a partir dos anos 1990, e desde então o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com os sistemas de ensino, vem implementando programas, embasados por um conjunto de dispositivos legais de caráter regulatório, com o objetivo de promover o desenvolvimento de uma agenda de formação continuada em nível federal, estadual e municipal. A respeito das regulamentações e normatizações, Gatti (2008) aponta que, com o advento da LDBEN 9394/96, ações visando à reforma da formação dos professores foram fortemente executadas por meio de Pareceres, Resoluções e outros documentos oficiais, os quais ofereceram respaldo e redistribuíram responsabilidades entre os entes federados para o provimento da educação continuada, ampliando dessa forma os espaços formativos na esfera pública, ao mesmo tempo em que delimitaram suas finalidades. Neste sentido, o crescimento exponencial dos programas de formação continuada refletiu os aspectos contextuais que passaram a advogar essa modalidade como caminho para equacionar os problemas originários da formação inicial que refletiriam na qualidade do ensino. Contudo, o acompanhamento sistemático destas propostas não é garantido, culminando num processo de mercantilização da formação docente, conforme aponta Maués (2014).

A distribuição da responsabilidade pela formação é pretendida a partir do pacto federativo ou, como chamado atualmente, Federalismo Fiscal, que está definido na Constituição Federal de 1988. Esta legislação reconhece o Brasil como uma República Federativa formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal (art. 1º) e, no artigo 23, propõe o regime de colaboração entre os entes

federativos, que é a forma pela qual a diversidade encontra meios de se articular em unidade. São determinados também os encargos ou serviços públicos pelos quais são responsáveis (artigos 21 a 32) e as competências tributárias dos entes da Federação (artigos 145 a 162). Assim, o modelo de distribuição de competências teria por objetivo conjugar as atribuições de cada ente, compartilhando-as cooperativamente e, quando necessário, impondo casos de limitação tais como os expostos no artigo 34. A finalidade seria um sentido geral, com regras e normas para se obter uma harmonia interna. O esperado seria, portanto, que não houvesse antinomias no interior das e entre as competências e que, coexistindo, formassem um conjunto visando a fundamentos, objetivos e finalidades maiores e comuns. Neste sentido, o termo “federativo” estabeleceria os direitos e deveres dos entes federados, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.

No entanto, é notório que o regime de colaboração é um elemento distintivo e de difícil resolução na educação brasileira, em função da desproporção existente entre os estados e municípios sob o ponto de vista de recursos financeiros, da presença política, do tamanho, da demografia e de questões de ordem social e cultural, o que concorre para o risco de manter as atuais disparidades. Além disso, embora a Constituição Federal determine as competências dos entes federados, nem sempre deixa claro onde começa e onde termina a responsabilidade de cada um, aventando a possibilidade de os estados legislarem sobre situações específicas. Entretanto, apesar destas questões, a intenção predominante é a garantia do padrão de qualidade, conforme o artigo 206, inciso VII.

Neste texto, impusemo-nos a tarefa de analisar algumas legislações e documentos oficiais que apontam concepções de formação docente a partir dos discursos veiculados pela LDBEN 9394/96, tendo como prerrogativa a distribuição de responsabilidades diante do Pacto Federativo. Contudo, apresentamos possíveis problematizações destas propostas, tendo como viés programas de formação docente implementados a partir da universidade. Desta forma, ao investigarmos essas concepções e propostas, estamos nos incluindo também no processo analisado e refletimos sobre nossos posicionamentos teóricos e metodológicos, e acima de tudo,

nossa postura política diante delas.

A LDBEN E SUA INFLUÊNCIA EM LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em vigência defende no inciso I do art. 61 que a formação de profissionais da educação deve ter como princípio a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço. A fim de garanti-la, determina no art. 63 inciso III que os Institutos Superiores de Educação devem manter programas de formação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. Em 2009, o art. 62 passa a ser acrescido de três parágrafos, incluídos pela Lei Nº 12.056 e o §1º estabelece que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 1996). Segundo este mesmo artigo, a formação continuada para os profissionais deveria ocorrer no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. No inciso III do art. 63, determina que os entes federados devem manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996), além de estabelecer no inciso II do art. 67, o qual incide sobre a valorização dos profissionais da educação, que “os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.” (BRASIL, 1996). Essa perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado, ao indicar a concessão de licença remunerada para estudos. A LDB institui ainda, no art. 70, o qual apresenta quais despesas são consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino, que parte dos recursos destinados à educação deve ser utilizada para a remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação.

Ancoradas na LDB 9394/96, ao longo dos anos, outras ações vêm sendo

realizadas, tais como a instituição de legislações específicas que propõem a implementação de programas de formação a partir do regime de colaboração. Citamos, por exemplo, a Resolução nº 03/1997 do Conselho Nacional de Educação que define no artigo 5º:

Os sistemas de ensino envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço (BRASIL, 1997).

O resultado dessa proposta repercute nos planos de carreira, que passam a atrelar a progressão à “qualificação” inicial e continuada dos professores.

Após o ano de 2002, outras proposições surgem no cenário nacional. Entre elas, podemos citar a criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em substituição ao FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e a indicação de que até 40% dos recursos do FUNDEB deve ser aplicado em ações variadas de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público, dentre elas a formação (inicial e continuada) dos professores e a capacitação de pessoal técnico-administrativo, de acordo com o art. 70 da LDB.

No que se refere à articulação entre as ações do Ministério da Educação, das instituições formadoras e dos sistemas de ensino, uma ação importante foi a implementação da Rede Nacional de Formação Continuada (RNFC), criada pela Portaria Nº 1.403, de 09 de junho de 2003. Nesta, o Ministro da Educação Cristovam Buarque instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, com ênfase na educação básica, no treinamento e certificação de professores, na avaliação em larga escala e na educação a distância. Para executar esse plano, o MEC publicou o Edital 01/2003-SEIF/MEC, em 11 de novembro de 2003, que definia as diretrizes para o encaminhamento de propostas das universidades para o Ministério da Educação. A partir das propostas selecionadas, a RNFC passou a ser formada por Instituições de Ensino Superior – IESs - públicas (federais e estaduais) que elaboram materiais de orientação para cursos de formação nas modalidades semipresencial e a

distância, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores da educação básica dos sistemas públicos. O MEC, que oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenar o desenvolvimento dos programas, por meio dessa rede assumiu o papel de indutor na formulação e institucionalização de uma política nacional de formação em estreita articulação com as IESs. Estas, agora não são apenas incumbidas da formação inicial, mas também da formação continuada de professores.

Convém ressaltar que esta Portaria provocou a crítica do movimento dos educadores, o qual contestou a atitude da nova direção política do Governo federal que, segundo as críticas, propunha-se a dar um novo tratamento às políticas educacionais. Então, em decorrência das contradições e pressões sofridas, o Governo recuou quanto à realização do exame de avaliação e certificação docente, mas manteve a instituição da Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída por Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, os quais se dedicam ao desenvolvimento de programas de formação continuada de professores e gestores, ao desenvolvimento tecnológico e à prestação de serviços para redes públicas de ensino.

As mudanças continuaram com a indicação do novo Ministro da Educação Tarso Genro que, em 7 de maio de 2004, publicou a Portaria Nº 1.179 instituindo o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores, tendo como seus principais componentes os programas de incentivo e apoio à formação, compreendidos como “um conjunto de ações e de programas para combater esse grave problema da qualificação, do nível de ensino das nossas crianças” (BRASIL, 2005). A partir de então, passaram a vigorar inúmeras propostas implementadas por adesão em regime de colaboração entre as quais podemos citar os programas PROINFANTIL, PROFORMAÇÃO, PRÓ-LICENCIATURA e o PRÓ-LETRAMENTO, que embasou o atual Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

As ações voltadas para a formação docente continuam sendo ampliadas e entre as medidas do Governo federal que ocorrem nessa direção, uma das mais importantes pelas dimensões que assume foi a criação da Universidade Aberta do

Brasil (UAB) por meio do Decreto nº 5.800/2006, sob responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (cuja estrutura é alterada pela Lei nº 11.502/2007, que lhe acresceu a responsabilidade de coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores referentes ao sistema de pós-graduação e ao desenvolvimento científico e tecnológico do país). Com este sistema, o MEC propõe o incremento da colaboração entre a União e os demais entes federados para promover a formação inicial e continuada de professores utilizando metodologias de educação a distância (EAD), uma vez que os municípios são responsáveis por criar polos de apoio ao desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais em que os alunos entram em contato com os orientadores de estudo/tutores e com professores formadores vinculados às IESs.

Posteriormente, é promulgado o Decreto Nº 6.094/2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual condiciona a participação da União no acordo¹⁵ à responsabilidade de “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007) e valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente nos cursos de atualização e desenvolvimento profissional. Conforme o parágrafo terceiro do art. 8º, a adesão ao Compromisso norteia o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos municípios, Distrito Federal e estados a partir de eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União, entre os quais figura a formação de professores e profissionais de apoio escolar.

Esta disposição é ampliada pelo Decreto nº 6.755/2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, tendo como

15 O movimento Todos pela Educação é uma organização sem fins lucrativos composta por diversos setores da sociedade brasileira com o objetivo de assegurar o direito à Educação Básica de qualidade para todos os cidadãos até 2022. Criado em 2005, por um grupo de líderes empresariais, o movimento conta com 32 organizações, entre mantenedores e parceiros, e quase 200 representantes divididos entre os diversos cargos da estrutura organizacional do movimento. Maiores informações, consultar: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 19 set. 2016.

finalidades: apoiar a oferta e a expansão de cursos por Instituições Públicas de Ensino Superior; identificar e suprir necessidades de formação das redes e sistemas públicos de ensino e promover a equalização nacional de oportunidades de formação; promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação; e ampliar oportunidades de formação para atendimento às políticas de atenção à diversidade. O Decreto apresenta doze princípios, dos quais destacamos: a formação docente como compromisso público de Estado; a importância de o projeto formativo nas IESs refletir a especificidade da formação docente e assegurar a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para a formação; a articulação entre teoria e prática, entre formação inicial e continuada; o reconhecimento da escola como espaço necessário de formação; e a consideração dos diferentes saberes e da experiência docente. No inciso III do art. 2º, enfatiza que é necessária a colaboração constante entre os entes federados na consecução desses objetivos, articulando ações do Ministério da Educação, das instituições formadoras e dos sistemas e redes de ensino. Além disso, no inciso VIII aponta que a valorização dos profissionais da educação se traduz também em políticas permanentes de estímulo à profissionalização e à formação continuada, em consonância com outras ações como melhoria das condições de remuneração; garantia de condições dignas de trabalho; dedicação exclusiva ao magistério; jornada única; e progressão na carreira. Contudo, é notório que estes direitos estão longe de serem concretizados.

Ainda segundo o art. 4º do documento, o cumprimento desses objetivos deveria ser garantido por ações e programas específicos do Ministério da Educação, acompanhado pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que deveriam ser instituídos em cada estado e no Distrito Federal. Os Fóruns são órgãos colegiados que têm como finalidade organizar, também em regime de colaboração, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, e suas atribuições são: elaborar e acompanhar planos estratégicos com base no diagnóstico e na identificação das necessidades de formação do magistério das redes públicas, apoiado no censo escolar da educação básica; articular ações, otimizar recursos e potencializar esforços em interação com os sistemas de

ensino e instituições formadoras sediadas no estado. Entretanto, os Fóruns Estaduais, como instâncias colegiadas que são não dispõem de instrumentos institucionalizados para desempenhar essas funções (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 257).

Advogamos que a implantação de uma Política Nacional de Formação Continuada avançou em duas questões pouco valorizadas pelas políticas da formação docente anteriores: a articulação entre o MEC, as universidades (centros de pesquisas) e os sistemas de ensino, com o propósito de estreitar o diálogo entre formação inicial e formação continuada e discutir as questões que envolvem o cotidiano das escolas e dos professores, à luz da produção acadêmico-científica; e a proposição de uma perspectiva de formação continuada que considera os saberes que o professor constrói na sua vivência profissional e propugna o desenvolvimento de uma atitude investigativa e reflexiva sobre a prática profissional e a valorização do próprio local de trabalho como espaço da formação.

Entretanto, argumentamos que, na prática, os profissionais da educação permanecem reivindicando ações políticas que valorizem a educação, conjugadas à condições dignas de trabalho e a um paradigma de formação de professores que os considerem como sujeitos produtores de saberes, uma vez que, apesar de contar com um discurso propositivo, muitas propostas estão imbuídas de contradições e ambiguidades que denotam práticas pautadas por ações pontuais, as quais submetem a formação continuada a uma lógica “mercantil” e técnico-instrumental, o que torna imperioso analisar que conceitos de formação docente embasam-nas. Argumentamos que, assim como a LDB estimulou a ampliação dos programas de educação continuada, os discursos presentes nesta legislação podem influenciar também os conceitos e ações de políticas educacionais. Por isso, intentamos apresentar algumas considerações sobre artigos desta legislação e como estas impactam as proposições de programas de formação continuada de professores.

A LDBEN E AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DENTRO DO REGIME DE PACTO FEDERATIVO

Ao analisarmos os artigos da LDBEN que se referem à formação continuada, observamos a incidência de termos como *capacitação* em serviço (Art. 61, Inciso I); *aperfeiçoamento* profissional continuado (Art. 67, Inciso II) e *treinamento* em serviço (Art. 87). Mais do que uma questão semântica, estas denominações traduzem perspectivas adotadas para priorizar a construção de mecanismos capazes de responder aos compromissos assumidos por uma política neoliberal. Ressaltamos que tais termos pressupõem uma concepção de formação e um perfil de professor que servem de sustentação para o desenvolvimento de políticas públicas de caráter técnico-instrumental.

Considerando por esta perspectiva, a denominação “treinamento” consolidaria uma proposta adaptativa, cuja meta seria “habilitar” o professor a seguir modelos por meio da “repetição mecânica”. A concepção de “aperfeiçoamento” demandaria a correção de desvios para retificar falhas de desempenho do executor, o que estaria relacionada a uma necessidade de “adestramento” e padronização de determinados comportamentos e práticas. Já o termo “capacitação” infere a intenção de “tornar capaz aquele que é incapaz, convencer, persuadir” (FLORIANI, 2008, p.78), ou ainda o objetivo de “tornar os professores mais perfeitos”. (PRADA, 1997, p. 88). As concepções implícitas nestas denominações transparecem a ideia de que há um *déficit* decorrente da formação inicial e atribui-se à formação continuada, que é encarada como elemento estratégico para forjar a competência docente, um caráter compensatório, a fim de afiançar a melhoria do desempenho profissional. Tais paradigmas podem ser articulados a uma proposta mecanicista, em que os docentes são reconhecidos como sujeitos desprovidos de conhecimentos ou portadores de saberes obsoletos, e por isso precisam ser “atualizados” para acompanhar as inovações educacionais ou persuadidos para aceitarem as novas proposições e tornarem-se capazes de promover mudanças em sua prática.

Em contradição ao discurso enunciado nos documentos, o qual defende um paradigma de formação que considera os saberes do professor e propõe o

desenvolvimento de uma atitude investigativa e reflexiva sobre a prática profissional e a valorização do próprio local de trabalho como espaço da formação, o que observamos é uma enxurrada de propostas que têm sido bastante questionadas pelos educadores. Isto porque estas se distanciam de uma perspectiva que concebe a escola como espaço privilegiado para “tratar dos aspectos teórico-epistemológicos da formação em articulação com seus problemas concretos, valorizando os processos de produção do conhecimento construídos no trabalho docente” (FREITAS, 2004, p. 112).

A esse respeito, Andrade afirma:

Neste sentido, no que diz respeito à formação e à leitura do professor, tem-se lhe perguntado o que ele lê, como ele se forma e tem-se avaliado esta formação ou esta leitura em função do que é declarado, ou recolhido como informação de pesquisa (GATTI et al., 1998; SILVA ET al., 1998; VIEIRA, 1998; PAIVA, 1997). Para combater então esta “formação insuficiente”, nós pesquisadores propomos soluções (ANDRADE, 2003, p. 1299).

No prisma descrito por Andrade (2003), reconhecemos o discurso presente em sucessivas políticas que apontam as formações continuadas como se estas estivessem sempre partindo de um nível “zero” de conhecimentos, aprendizagens, informações, como se os saberes docentes fossem descartáveis e/ou renováveis e o novo modelo veiculado fosse a solução para os problemas da educação (ANDRADE, 2011). Para Tardif e Lessard (2011), tais visões ressoam uma retórica dominante da cientificidade e da administração difundida em discursos sobre eficácia, competências e habilidades que precisam ser medidas e controladas, e que por isso centram-se no que os professores deveriam ou não fazer e não no que eles realmente são e fazem (p. 37). Estas propostas são, na maioria dos casos, desacompanhadas de uma reflexão sobre o trabalho docente e as condições em que este se realiza.

Sobre essa questão, Gatti (2008, p. 58) assevera que muitas iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram a feição de programas compensatórios para suprir *déficits* da formação anterior e não propriamente de atualização e aprofundamento que visam à apropriação de avanços do conhecimento. Nesse contexto, o dispositivo da lei que privilegia a formação em serviço parece ter mais o propósito de certificar do que realmente promover um processo de formação.

Outro fator que tem contribuído para o avanço das iniciativas de educação continuada é a expansão de um mercado de formação docente, sobretudo com a proliferação de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Essa questão se inscreve no quadro das demandas crescentes da sociedade contemporânea, que intensificou o discurso da necessidade de uma atualização permanente, como forma de angariar conhecimentos e competências básicas que ajudassem o trabalhador a adequar-se com mais facilidade às rápidas mudanças do mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, a adquirir um maior nível de certificação.

Retornando aos artigos da atual LDBEN, especialmente o art. 63 que determina que essa modalidade de formação deve ser assegurada pelas secretarias de estaduais e municipais de educação, cuja atuação inclui a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas permanentes e a busca de parcerias com universidades e outras instituições de ensino superior, verificamos mais entraves do que soluções. A este respeito, citamos o trabalho de Gatti, Barretto e André (2011) que apresenta uma pesquisa publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no qual identificam e analisam as políticas educativas relativas à formação inicial e continuada de professores no Brasil¹⁶. Nesta pesquisa, ficam evidentes algumas dificuldades observadas nas políticas de formação analisadas pelas autoras, mas que são facilmente reconhecidos por todos que pesquisam ou participam de alguma forma destas propostas. Entre as dificuldades relatadas, citamos: o tempo para a formação em função da dificuldade de retirar os professores da sala de aula para participar, acarretando em que as ações formativas sejam realizadas no período noturno ou aos sábados, o que provoca muita resistência; rotatividade dos professores em função da carência e do alto número de profissionais que atuam em regime temporário (contratados); as interferências político-partidárias no nível de implantação

16A obra apresenta inicialmente a discussão sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o delineamento de um sistema nacional de educação. Posteriormente, apresentam e analisam vários programas elaborados e postos em prática nos últimos anos pelo governo federal, visando aos cursos de formação inicial e continuada de professores. Por fim, apresentam estudos de caso realizados em cinco secretarias estaduais de Educação e dez secretarias municipais de Educação distribuídas por todo o país. Tais estudos permitiram uma visão mais próxima e compreensiva de como essas políticas vêm sendo implementadas pelos órgãos executores em nível federal, estadual e municipal.

dos programas nas unidades federadas, decorrentes de políticas públicas compartilhadas por governos de partidos que competem entre si; as interrupções decorrentes dos processos sucessórios de gestão; dificuldades na execução das ações que dependem de condições infraestruturais e de funcionamento das administrações diretamente responsáveis pela manutenção da educação básica que nem sempre estão dadas, a despeito dos aportes do Governo federal.

Frambach (2016) apresenta também um estudo em que analisa a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (a mais atual política de formação continuada docente implementada pelo Governo federal a partir do regime de pacto federativo) no Estado do Rio de Janeiro, em que aponta os entraves observados. No estudo realizado a partir da integração no programa e de entrevistas com coordenadores locais, formadores e professores participantes, foram apontadas falhas na distribuição dos materiais destinados à formação docente e dos materiais didáticos destinados às escolas; problemas com o sistema de gestão (SISPACTO) desde o início do cadastro dos participantes; atrasos nos repasses de verbas às universidades para as despesas com a formação, produção e compra de materiais e com as diárias dos formadores; atrasos nos pagamentos das bolsas aos formadores, orientadores de estudos e professores; inviabilidade de vários compromissos assumidos no momento da adesão em função de mudanças de gestões municipais, acarretando na troca de formadores que haviam sido selecionados por processos públicos no momento da adesão ou mudanças nas coordenações locais designadas a princípio; desarticulação entre os setores/departamentos das secretarias municipais e as coordenações locais; o não cumprimento da responsabilidade de fomentar e garantir a participação dos orientadores de estudos (formadores) e professores alfabetizadores nos encontros de formação; a falta de suporte no que tange à estrutura mínima para a realização dos encontros com os professores alfabetizadores quanto à disponibilização do local de formação, do pessoal de apoio para estes espaços, bem como dos materiais e instrumentos necessários como projetores, computadores, etc. Podemos inferir que os grandes entraves para o melhor desenvolvimento desta política foram decorrentes do não cumprimento das responsabilidades referentes a cada ente federado. Tal fato

concorre para argumentarmos que as formas de colaboração entre as três instâncias da Federação têm sido fundamentalmente determinadas pela União, mas não há clareza sobre como elas devem se articular com as políticas formuladas pelos estados e pelos municípios no exercício de sua autonomia, uma vez que o regime de colaboração não está plenamente estabelecido. O recente ordenamento das políticas na esfera federal, exemplificadas pela análise anteriormente exposta, aponta que não há ainda um ajuizamento claro dos seus desdobramentos nos estados e nos municípios que interatuam na realização das ações propostas, e tampouco permite reconhecer seus efeitos na educação básica.

Além disso, concordamos com Gatti, Barretto e André (2011) que reafirmam o quão frágeis são os mecanismos de monitoramento e controle de execução dos programas, os quais passam ao largo dos canais regulares de gestão das administrações estaduais e municipais. Não se observa, na maioria dos casos, acompanhamento dos efeitos das ações formativas no desenvolvimento profissional do professor e nem do uso dos materiais disponibilizados nas atividades das escolas e nas salas de aula uma vez concluída a formação. E por fim, pouco se dispõem de estudos alentados sobre a implementação dos programas, especialmente os propostos pelo governo federal.

No que tange ao papel das Instituições de Ensino Superior, verificamos que as práticas de formação de professores vêm ganhando contornos específicos a serem analisados, criticados, para que as novas ações tenham uma regulação sistematizada, seguindo princípios já comprovadamente eficazes. Afirmamos tais objetivos que consideramos de suma importância, mesmo reconhecendo que, na direção contrária às interpelações tão repetidas e recorrentes dos últimos anos, hoje estejamos em situação de temer por sua perda, pois as ações universitárias de coordenação de formações docentes se veem ameaçadas por um movimento de estagnação dos processos em curso.

Nesta ação universitária já duradoura, consideramos que uma demanda foi criada e que a lacuna se tornará gritante se a universidade for obrigada a bater em retirada, como temos visto transparecer em discursos políticos que se voltam para o desmantelamento da educação com cortes radicais de verbas e a introdução (ou

retorno) de ideias que podem culminar em uma política ditatorial de silenciamento e perda do potencial de forjar cidadãos críticos e atuantes. Paira a iminente ameaça de este espaço passar a conviver, em suas ações, com instâncias privadas (as quais se beneficiaram das proposições do projeto substitutivo que culminou na atual LDB), que certamente têm interesses e, portanto, objetivos muito diversos. Vemos grassar a presença de materiais oferecidos por instâncias privadas, cujo interesse e consistência não estão baseados em pressupostos teóricos, nem se coadunam com as conclusões de pesquisas nacionais, focalizadas sobre a nossa realidade brasileira, sobre a escola que temos, sobre os alunos formados pelas universidades, no contexto brasileiro.

Argumentamos que o trabalho realizado na universidade, durante esta longa duração de diretrizes políticas voltadas para a educação básica desenvolvida nas escolas públicas, certamente produziu o fortalecimento de identidades docentes, tanto do ensino superior quanto da educação básica. O benefício supremo de atendermos a demandas de políticas públicas que são colocadas para a universidade pelos governos é que, em fazendo-o, sustentamo-nos em conclusões de pesquisa e, a partir de nossa posição de pesquisadores, atuamos respaldados por esta incumbência teórica, que é intrínseca e atribuída aos professores universitários, desde que no paradigma pesquisa, ensino e extensão em triangulação dinâmica e interalimentando-se.

Contudo, esta benesse nos impinge uma grande responsabilidade. Como professores universitários e pesquisadores, precisamos reavaliar os conceitos e estratégias em que nos ancoramos para a atuação enquanto formadores de professores. Precisamos colocar nossas próprias ações como objeto de pesquisa e reflexão para que possamos propor alternativas de formação que incentivem uma postura investigativa dos professores, que busquem diminuir a cisão entre teoria e prática, entre saberes e fazeres, e que atendam às necessidades de formação continuada em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino. Importante também que esse processo se forje num âmbito coletivo, no qual a troca de reflexões, experiências e conhecimentos sejam constitutivas de todos, professores e formadores. Neste paradigma de formação docente, torna-se imprescindível levar-se em consideração e dar um tratamento ao

outro, para melhor compreendê-lo em sua insubstituibilidade (BAKHTIN, 2011), e ao fazê-lo, compreender a si próprio, o que vai ampliando o processo de autoria, produzindo novas teorias explicativas que possibilitem interferir no processo de constituição dos sujeitos. Uma formação alteritária, baseada no dialogismo que busque uma posição de escuta da voz docente, será capaz de produzir autorias e assim realmente conseguir contribuir para a qualidade da educação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Compreendemos que a LDBEN 9394/96 estabeleceu um lugar privilegiado para a formação docente, garantindo-a como direito do professor e como dever do Estado. No entanto, embora tenha trazido alguns avanços no que diz respeito ao incentivo para que os docentes invistam em seu desenvolvimento profissional e à valorização dos profissionais do magistério, convém ressaltar que a determinação de princípios no âmbito legal não é suficiente para concretizar o que está prescrito.

Desta forma, é preciso avançar em ações políticas concretas que sejam capazes de alterar o quadro de desvalorização em que os profissionais da educação estão inseridos, pois os dispositivos legais que tratam das questões de salário, carreira e condições adequadas de trabalho, além do acesso e permanência em processos de formação, ainda reclamam sua efetivação. Neste sentido, concordamos com Oliveira (2007) ao pontuar que “as conquistas mais importantes da LDB 9394/96 têm tido efeito limitado e, às vezes contraditório, em razão de condições objetivas que não se encontram asseguradas.” (p.110).

No que diz respeito às políticas de formação continuada, sem desconsiderar os investimentos feitos no campo, nossa posição é que os governos precisam planejar formas de os docentes desempenharem um papel fundamental na criação, interpretação e implementação das políticas educacionais e das reformas das escolas, currículos e salas de aula, mediante uma sólida formação e a alteração de suas condições de trabalho. Por isso, advogamos que seria altamente produtivo ampliar as

reflexões sobre os princípios, finalidades e pressupostos teóricos subjacentes às políticas que estão sendo instauradas.

Levando em consideração essa reflexão, argumentamos sobre a necessidade de conceber um outro paradigma de formação, que tenha como meta o fortalecimento do protagonismo docente, encarando os professores não como profissionais que precisam ser “capacitados”, “aperfeiçoados”, mas sim como sujeitos que buscam iniciativas para a concretização de suas metas e expectativas. Para tal, a formação continuada tem a responsabilidade de propiciar espaços dialógicos, de reflexão e teorização sobre a prática e valorização dos saberes e fazeres docentes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ludmila Thomé de. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. In: **Revista Educação e Sociedade, Campinas**, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, dezembro 2003.

_____. **Formadores et alli**: as alterações identitárias de professores universitários constitutivas de discursos docentes. Rio de Janeiro, 2011. Conferência proferida no concurso para professor titular na Universidade Federal do Rio de Janeiro em setembro de 2011.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011 .

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

_____. **Resolução N.º 3**, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 13 nov. 1997 - Seção 1 - p. 22987. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 18 ago 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº. 1.403**, de 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Diário Oficial da União, Brasília, n. 110, p. 50, jun. 2003. Seção 1. Disponível: <http://www.cref6.org.br/arquivos/leg12.pdf>. Acesso em 11 abr. 2016.

_____. **DECRETO Nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de

abril de 2007, P. 5. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. _____. **DECRETO Nº 6.755/2009**. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de janeiro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 11 abr. 2016.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

FRAMBACH, Fernanda de Araújo. A Política de Formação Continuada de Professores como pacto federativo: entre desafios e possibilidades. **Anais do V Seminário Estadual da ANPAE-RJ**. Biblioteca ANPAE . Série Cadernos ANPAE, n. 37. Niterói, 2016. p. 91-104.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática: Da ditadura civil militar à ditadura do capital. In: FÁVEROP, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. n. 37, jan/abr, 2008. Autores Associados, p. 57-70.

FLORIANI, Ana Cristina Barreto. **As Concepções de Formação Continuada de Professores no Âmbito das Políticas para Educação Infantil a partir da década de 1990.2008**. (165 f.) Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de Souza; SARTI, Flavia Medeiros (Orgs.). **Mercado da formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. In: SOUZA, João Valdir Alves de (org.). **Formação de Professores para Educação Básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PRADA, Luis Eduardo. **Formação participativa de Docentes em Serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

RECEBIDO: SETEMBRO/2016
APROVADO: NOVEMBRO/2016

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM PAUTA: UMA ANÁLISE DA RESOLUÇÃO 2/2015 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Fernanda Izidro Monteiro¹⁷

RESUMO

Este artigo objetiva contribuir com as discussões da área de formação continuada de professores, tendo como cerne a análise da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, (datada de 1 de julho de 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esse texto se construirá a partir da leitura de referências de pesquisa na área em questão, de modo a contribuir para uma tessitura entre a lei e as reflexões teóricas que permeiam o campo de pesquisa.

Palavras-chave: Formação docente, professor alfabetizador, formação continuada

ABSTRACT

This article aims to contribute to the discussions in the area of continuing education for teachers, with the core of the analysis of Resolution No. 2 of the National Education Council, (dated July 1, 2015), which defines the National Curriculum Guidelines for initial training at the college level (undergraduate courses, teacher training courses for graduates and second- degree courses) and continuing education. This text will be built from reading research references in the area in question, in order to contribute to the fabric of the law and the theoretical reflections that permeate the search field.

Keywords: Teacher training, literacy teacher, continuing education

17 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde concluiu o Mestrado em Educação. cursou Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Licenciatura em Letras na Universidade Federal Fluminense. Tem como principais áreas de pesquisa formação continuada, alfabetização de classes populares e escrita docente. E-mail: fernandapedletras@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

O artigo que aqui se descortina será tecido a partir do entrelaçamento reflexivo entre os pontos destacados da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, (datada de 1 de julho de 2015) e o referencial de pesquisa da área de formação de professores, inicial e continuada, a fim de verificar aproximações e dissonância entre as ideias expostas. Abordaremos a formação continuada pensando especificamente nos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os professores alfabetizadores, pelo grande destaque que essa etapa da escolarização tem em relação ao oferecimento de cursos de formação continuada.

Em decorrência de sua notoriedade no que se refere ao desenvolvimento global do educando, o tema alfabetização tem sido amplamente discutido em várias esferas do âmbito educacional brasileiro. Contudo, vale ressaltar que ainda há um longo caminho a ser percorrido no tema em questão, sobretudo no que se refere à questão do fazer docente no ano de escolaridade aqui tratado. Refletir a respeito de tal fundamentação significa refletir, mormente, sobre a real significação da alfabetização no processo de integração social do educando. A temática de formação de professores é cada dia mais problematizada na pesquisa educacional, em função da responsabilização docente pelo fracasso escolar das classes populares.

AMPLIANDO O DEBATE – POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES

Diante das questões educacionais destacadas na introdução, temos um crescimento cada vez mais significativo de discussões acerca da formação dos professores brasileiros, seja a formação inicial ou continuada. Vemos muitas ações do Ministério da Educação, que segundo suas apresentações, visam assegurar a qualidade da formação dos professores da educação básica, sobretudo no que se refere ao período da alfabetização.

Nesse âmbito, com fins de exemplificação em relação a essas ações, podemos

citar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma ação governamental em todo o território nacional que prevê uma formação continuada em três anos, abrangendo professores de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, tendo como objetivo a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Conforme a descrição no site do Ministério da Educação (MEC),

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (2013).

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) coordena pedagogicamente e administrativamente o PNAIC no estado fluminense, estando as cidades divididas em polos que são atendidos por diferentes equipes, dada a demanda. Conforme o próprio nome da ação indica, trata-se de um trabalho global desenvolvido em todo o país, um pacto assinado entre universidades, municípios e professores em prol do desenvolvimento da alfabetização dos educandos através de investimentos na formação continuada dos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Vale destacar que esse não se constitui como um tema para o trabalho que aqui se desenvolve, mas é considerável o seu valor de exemplificação no que tange ao crescimento das políticas públicas voltadas para a formação continuada.

Ainda nesse exemplo podemos observar a responsabilização das universidades no que se refere ao papel formador, conforme Sonia Teresinha de Sousa Penin, em seu artigo intitulado “A formação de professores e a responsabilidade da universidade”:

Vivemos um momento de mudanças e grande complexidade cultural, no qual as demandas sociais e também a legislação se tornam mais exigentes em relação às instituições estabelecidas. Entre essas demandas, a educação detém um lugar de relevo. A Constituição de

1988 e a LDB-EN de 1996 valorizam a educação e propugnam pela melhoria da formação de professores. (..) As Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, assim como as normatizações dos Conselhos Estaduais de Educação apresentam elementos importantes para os estados e suas instituições, sobretudo as universidades, refletirem e definirem suas próprias políticas de formação de professores, assim como seus projetos de cursos, no pleno uso de sua autonomia (PENIN, 2001, p. 323).

Corroborando as ideias de Penin, que aborda o maior foco dado pela legislação à formação continuada, temos um crescente número de programas de formação de docentes realizados por universidades, que assumem esse papel formador - quando não diretamente, o assumem assessorando municípios e estados na organização de seus programas.

Nesse mote, a Resolução aqui abordada, do Conselho Nacional de Educação, aponta uma definição de formação continuada e posteriormente demarca que as instituições deverão oferecer cursos de extensão, mestrado e doutorado, entre outros, para ampliar a formação do professor, o que consolida os rumos apontados pelos pesquisadores anteriormente.

Primeiramente, traremos o conceito de formação continuada definido na resolução que aqui analisamos:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade

ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

O capítulo VI principia-se pelo artigo 16, que traz uma ideia básica de formação continuada, a compreendendo como um espaço coletivo, de reflexão sobre a prática pedagógica, com fins de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, político e ético do professor. Nesse artigo, vemos ainda que a resolução considera que as reuniões pedagógicas, cursos, grupos de estudo e cursos de extensão se caracterizam como espaços de formação continuada. Esse ponto traz uma contribuição importante no que tange ao pensamento sobre a figura do professor, por abrir espaços na escola e fora dela – na universidade, nas secretarias de educação – para o professor refletir sobre sua prática. Nessa perspectiva, temos uma evolução quanto à concepção do fazer docente, que analisaremos a seguir.

UMA ABORDAGEM MAIS FILOSÓFICA

Para ampliar essa discussão, trazemos José Contreras (2002), que define três modelos de compreensão da prática profissional em seus estudos, sendo eles: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. O especialista técnico, conforme Contreras (2002),

se define pela racionalidade técnica empenhada na realização do seu trabalho, que consiste na constante resolução de problemas a partir da aplicação de um conhecimento prévio, conforme pode ser observado no seguinte trecho: Ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, ao ter claramente definidos os resultados que deve alcançar, ou quando tiver decidido qual é a dificuldade de aprendizagem de tal aluno ou grupo, seleciona entre o repertório disponível o tratamento que melhor se adapta à situação e o aplica. O pressuposto que aqui se manipula é que o conhecimento pedagógico disponível dirige a prática, proporcionando os meios para reconhecer os problemas e solucioná-los (CONTRERAS, 2002, p.96).

Nessa perspectiva profissional, a formação continuada está ligada e limitada ao mero fornecimento de ferramentas para a resolução de problemas, resoluções essas

que obedecem um padrão de ação docente e escolhas no seu fazer, limitando-o consideravelmente.

A ideia de profissional reflexivo proposta por Contreras traz em seu âmago a concepção de Donald Schön, e a discute e amplia. Conforme Schön (apud CONTRERAS, 2002, p.106), o conhecimento prático cotidiano docente está normalmente fixado em um conhecimento tácito e implícito, sobre o qual há controle; sobre o qual se pensa, não se discute, e que, em alguns casos, não há consciência desse conhecimento. Dessa forma, o conhecimento não precede a ação, mas se encontra concretamente nela. O professor, a partir dessa ideia, se constitui como um pesquisador no âmbito da prática. Contudo, a ideia de professor reflexivo da maneira como exposta por Schön tem seus limites apontados por Liston e Zeichner (2006, p.81):

A prática reflexiva competente pressupõe uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e a uma definição de papéis, que valorize a reflexão e ação coletivas orientadas para alterar não só as interações dentro de sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas.

A partir da leitura de Liston e Zeichner, relacionamos a ideia de prática reflexiva competente ao lócus da formação continuada, coletiva, orientada e consciente, que transcenda os limites e o espaço da prática profissional, não limitando-a mais aos momentos de prática e reflexão individual a frente da turma em que o docente atua. O conceito de professor reflexivo, conforme José Contreras (2002), demonstra-se frágil frente às demandas diversas enfrentadas pelo professor em seu fazer docente. Dessa perspectiva, o autor formula a concepção de professor enquanto intelectual crítico:

O que o modelo dos professores como intelectuais críticos sugere (diferindo do que parecia insinuar a visão dos professores como profissionais reflexivos) é que tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem 'naturalmente' pelo mero fato de participarem de experiências que se pretendem educativas. A figura do intelectual crítico é, portanto, a de um profissional que participa ativamente do

esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como "natural", para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo (CONTRERAS, 2002, p. 184).

A concepção de professor enquanto intelectual crítico demonstra uma maior compreensão a respeito dos aspectos institucionais ideológicos que permeiam o fazer docente, indo além da reflexão da/na prática à formulação de uma análise mais profunda, focadas em aspectos da crítica social. Dessa forma, fomenta uma prática pedagógica crítica e transformadora. Relacionando esses pontos, podemos afirmar que a ideia de professor enquanto intelectual crítico quebra, na esfera discente e também docente, um ciclo de não-reflexão sobre questões institucionais e ideológicas que tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. A partir dessas considerações, voltamo-nos novamente para a reflexão acerca da formação continuada, acreditando que o conceito de professor como intelectual crítico abarca a ideologia de formação de professores hoje, seja ela inicial ou continuada, posto que se trata de uma concepção de formação que vai além da reflexão da/na prática, se ocupando de ampliar o conceito da dimensão social inculcada no processo educativo. É importante afirmar que o texto da resolução não representa a solução de problemas ou concepções errôneas sobre o fazer docente, mas desponta como uma nova visão do profissional, reconhecendo outros espaços como espaços de formação continuada, validando a universidade como lugar dos docentes da educação básica e afastando-se da visão do professor como executor de tarefas ou especialista técnico, como define Contreras.

Nessa perspectiva, a formação continuada deve ser um espaço de fortalecimento dos valores da prática docente, com uma atitude de construção de conhecimentos plurais, calcados no diálogo entre os sujeitos, produzindo saberes que empoderem os professores para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, relacionando teoria e prática. Conforme Evandro Ghedin (2012, p. 153):

A consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da

própria possibilidade de reflexão e compreensão. (...) A pior das violências humanas é esta intencionalidade de separação da teoria da prática. É uma violência porque nela se rompe a possibilidade de manutenção da identidade humana consigo mesma.

Ainda falando dos saberes docentes, Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (2007, p. 188) caracteriza o saber docente como “um saber que foi sendo constituído de várias fontes, entre eles a prática, numa mistura que reúne, num amálgama, conteúdos, pedagogia e experiência profissional.” A ideia de saberes amalgamados pode ser conectada a Maurice Tardif, que define o saber docente como plural, um “amálgama” constituído por vários saberes advindos de diversas origens. Entre eles, cita os saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e ainda os experienciais, sendo os saberes experienciais tidos como os fundamentos da prática e da competência profissional. Conforme Tardif (2002, p.38), os saberes experienciais “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”. Cabe esclarecer que, apesar das especificidades relativas a cada saber anteriormente citado, o autor explicita que o saber profissional dos professores é o resultado da união de todos os saberes, que se fundem e se legitimam na prática docente. Antonio Nóvoa (2006) ressalta que o centro das preocupações relativas à formação do professor deslocou-se da formação inicial para a continuada. O autor relata ser fundamental uma formação continuada que aborde os três seguintes eixos: a pessoa do professor e sua experiência; a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos. Em relação ao primeiro eixo, o autor afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 2006, p.25).

Em relação ao segundo eixo, Nóvoa reafirma a necessidade de investir na práxis como um lócus de produção de saber, de modo que a formação continuada deve estimular os professores a se apoderarem dos saberes dos quais são portadores,

fortalecendo uma autonomia que lhes proporcione reconstruir os sentidos de sua ação docente. O terceiro eixo descrito por Antônio Nóvoa destaca que não é suficiente uma mudança que alcance apenas o docente, sendo necessário alterar os contextos em que eles intervêm, estando o desenvolvimento dos professores articulados com as escolas e seus projetos.

Dessa maneira, os estudos dos autores previamente citados nos permitem afirmar que a formação continuada de professores é indissociada da produção de sentidos sobre suas experiências docentes. Conforme Maria Antonieta Celani,

Os termos reciclagem e treinamento sugerem preocupação com um produto, enquanto o que parece que seria desejável é uma forma de educação continuada; um processo, portanto, que dê ao professor o apoio necessário para que ele mesmo se eduque, à medida que caminha em sua tarefa de educador. Uma forma permanente de educação, que não tendo data fixa para terminar, permeie todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a ideia de um produto acabado (CELANI, 2005, p.158-159).

A formação continuada docente, ao romper com a ideia de “curso de reciclagem”, reforça a ideia de legitimidade do saber docente e se reafirma na autenticidade de uma formação que se contextualiza embasada na prática. Nessa perspectiva, novamente, podemos dizer que o texto da resolução aqui abordada apresenta uma evolução quanto à terminologia utilizada – aperfeiçoamento – mas cabe ressaltar que “A base científica dessa forma de tratar a formação permanente do professorado foi historicamente o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afinco na pesquisa educativa ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos”. (IMBERNÓN, 2009, p.51): A incorporação dessa terminologia na educação tem relação íntima com

a proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial (MARIN, 2011, p. 14).

Ao problematizar a ideia de ‘aperfeiçoamento’, Marin ressalta que:

A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de ‘capacitação’ visando à ‘venda’ de pacotes educacionais ou

propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria (2011, p. 17).

ENTRELAÇAMENTOS

Além do uso das terminologias “aperfeiçoamento” e “atualização”, que trazem um tom mais produtivista à formação continuada, a resolução apresenta, no artigo 17, as formas de oferta de atividades formativas de maneira complexa, incluindo os espaços escolares e os âmbitos de formação das redes de atuação profissional, além de marcar o lugar na universidade, citando cursos de especialização lato sensu, mestrado e doutorado:

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

Assim, vemos uma abertura mais concreta de espaços de formação para professores das classes populares, sobretudo da Educação Básica, posto que esses espaços passam a ser mais claramente explicitados através da resolução que aqui discutimos. Contudo, não devemos ter uma visão ingênua a esse respeito posto que há muitas questões envolvidas e que não podem ser desconsideradas. A principal delas se refere a tempo: observamos cada vez mais os docentes com uma carga horária elevada, sem tempo para planejamento de sua própria prática e menos ainda para a formação continuada. Para além disso, temos os pacotes de formação encomendados a institutos, que muitas vezes apresentam as famosas “receitas de bolo”, sem reconhecer a individualidade de cada docente e de cada sala de aula:

O professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado como muitas vezes o vemos tratado na pesquisa (...). Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado. Fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada (GATTI, 1996, p. 88).

De acordo com a autora, as identidades pessoais, sociais e profissionais devem ser vistas de maneira unificada, posto que o indivíduo não é fragmentado em sua constituição por meio das relações dialógicas de que é sujeito durante toda a sua vida. Conforme Hall (2005), o ser é constituído por uma identidade sem costuras, sem partições. Assim, o espaço de formação continuada deve visar dar voz aos sujeitos para que falem aos seus pares sobre sua prática, saindo da perspectiva hierarquizada em que o formador é o detentor da verdade, elaborando discursos sobre sua prática e saindo da postura de indizibilidade que o imobiliza.

Bernard Lahire (2002) aborda o tema da “indizibilidade” das práticas devido à lógica não objetivável na lógica discursiva disponível. Trazendo o conceito para a discussão acerca da formação continuada, podemos dizer que o professor tem dificuldade de falar sobre sua prática, (falar ou escrever), não consegue dizer-se

enquanto docente, em virtude da falta de ocasiões para fazê-lo. Partindo da ideia de Lahire, que atribui a indizibilidade à falta de espaço para o discurso, ao falarmos sobre formação continuada podemos afirmar que falta espaço discursivo para o professor falar sobre os saberes e fazeres docentes, de modo que ele acaba se construindo de modo tácito, sem nomes que os definam até mesmo no espaço da instituição escolar. Essa falta de espaço corrobora um silenciamento docente, que ao ser instituído acarreta na indizibilidade. Conforme Amorim, (2004, p.57):

o silêncio que denota um diferendo é aquele das frases que estão em sofrimento por não acontecerem. Para ouvi-lo, é preciso emprestar o ouvido àquilo que não é apresentável segundo as regras de conhecimentos prevalecentes.

FORMAÇÃO CONTINUADA E IDENTIDADE DOCENTE

Dessa forma, podemos afirmar que a formação continuada tem papel ímpar na constituição da identidade docente quando propiciadora de momento dialógicos entre os docentes. Claude Dubar (2005, p.26) afirma que o trabalho e a formação intervêm nas dinâmicas identitárias:

Ente as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Por ter se tornado um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do escolar.

A partir da ideia trazida pelos autores acima, é possível afirmar que a demanda por formação continuada cresce à medida em que o docente considera que necessita de um espaço para refletir sobre a sua prática, buscando novas leituras, ideias e pares com que possa estabelecer essa relação dialógica. Conforme Ludmila Andrade (2010), nessa ideia de formação continuada, cada posição em que se inscrevem os sujeitos pode ser compreendida a partir de sua relação de alteridade. Não há posição solitária, identidade isoladamente constituída. Dessa forma, podemos

afirmar a formação continuada constitui-se como um momento de alteridade, em que os indivíduos se marcam e se revelam a partir de suas identidades, integrais.

Conforme Mikhail Bakhtin em *Estética da Criação Verbal* (2003, p.349), “O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda a sua individualidade”. O autor ainda afirma que

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

A partir da leitura de Bakhtin, podemos compreender a importância da constituição do espaço de formação continuada como um espaço dialógico, que fomente práticas dialógicas e não seja um espaço ditatorial da teoria, onde um único indivíduo, uma única voz, é responsável pela formação e, portanto, a única detentora do poder da palavra.

A análise aqui apresentada, em diálogo com os referenciais de pesquisa adotados, sugere que a Resolução 02/2015 representa certo ganho no que se refere à formação continuada, representa um certo ganho ao instituir espaços e modos da formação continuada, o que pode ser uma ferramenta para ampliação desses lugares. Contudo, é necessário manter a atenção no que tange à qualidade da formação continuada para que essa cumpra sua função formadora conforme refletimos nesse texto.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro** - Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRADE, L. T. de. **As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública**. Projeto de Pesquisa CAPES/OBEDUC 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. MEC, 2015.

CELANI, M. A. A. **A educação continuada do professor**. Ciência e Cultura, São Paulo: 2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUBAR, C. **A socialização**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.98, p.85-90, ago.1996.

GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G.; (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

HALL, S. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, (RJ): Vozes, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2009.

LAHIRE, B. **O homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, Vozes, 2002.

LISTON, D. P., & ZEICHNER, K. M. **Teacher education and the social conditions of schooling**. New York, NY: Routledge, 2006.

MARIN, A. J. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. Cadernos CEDES, Campinas, 1995.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Professores de História: Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2006.

PENIN, S. T. S. **A formação de professores e a responsabilidade das universidades**. São Paulo: Estudos avançados, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

RECEBIDO EM: SETEMBRO/2016
APROVADO EM: NOVEMBRO/2016

NÚMEROS DA EDUCAÇÃO: O QUE REVELAM E ESCONDEM?¹⁸

Nicholas Davies¹⁹

RESUMO

O objetivo deste texto é examinar, com base em pesquisa bibliográfica e documental, a confiabilidade e comparabilidade de estatísticas educacionais, descrever e analisar a evolução das matrículas estaduais, municipais e privadas na educação básica no Brasil de 2006 a 2015, bem como apresentar um quadro da participação das redes estadual, municipais e privadas na educação básica no Rio de Janeiro em 2015. Constata a dificuldade na confiabilidade de dados e nomenclaturas educacionais, a diminuição de matrículas estaduais e municipais e o crescimento de matrículas privadas no período, contradizendo o Fundeb, apresentado oficialmente como um fundo que manteria e desenvolveria a educação básica. O estudo revela uma participação muito desigual das redes estadual, municipais e privadas na educação básica em 2015 de cada município do RJ.

Palavras-chave: Estatísticas educacionais, matrículas na educação básica no Brasil, Fundeb, matrículas na educação básica no Rio de Janeiro, privatização do ensino

ABSTRACT

The purpose of this article is to examine, based on bibliographical and documentary research, the reliability and comparability of educational statistics, to describe and analyse State, municipal and private enrolments in basic education (all education prior to higher education) in Brazil between 2006 and 2015, as well as to provide a picture of the size of State, municipal and private systems in the State of Rio de Janeiro in 2015. The results of the study indicate a difficulty in the reliability of educational data and categories, the reduction in the number of State and municipal enrolments and the growth of private enrolments in the period, contradicting the Fundeb, presented officially as a fund that would maintain and develop basic education. The study also reveals an unequal size of the State, municipal and private systems in basic education in 2015 in every municipality of the State of Rio de Janeiro.

Keywords: Educational statistics, basic education enrolments in Brazil, Fundeb, basic education enrolments in the State of Rio de Janeiro, privatization of education

¹⁸ Estudo sobre sua confiabilidade e evolução das matrículas na educação básica no Brasil entre 2006 e 2015 e no RJ em 2015.

¹⁹ Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é examinar a confiabilidade e comparabilidade de estatísticas educacionais e descrever e analisar a evolução das matrículas estaduais, municipais e privadas na educação básica no Brasil de 2006 a 2015, bem como apresentar um quadro da participação das redes estadual, municipais e privadas na educação básica no Rio de Janeiro em 2015.

O exame da confiabilidade e comparabilidade dos números da educação se justifica por ao menos duas razões. Uma é que poucos se dedicaram e se dedicam a este tema. Outra é que a sociedade cultua os números como se eles fossem necessariamente confiáveis e falassem por si, uma crença provavelmente com origem no positivismo. O estudo da evolução das matrículas entre 2006 e 2015 se justifica porque em 2007 entrou em vigor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que pretendia (pelo menos é o que diz o seu nome) manter e desenvolver a educação básica e valorizar os profissionais da educação. O motivo para estudar a participação das redes de ensino no Estado do Rio de Janeiro foi verificar se continuava a existir a extrema desigualdade de participação das redes estadual, municipais e privadas na educação básica que havia constatado em pesquisa anterior relativa ao ano de 2006 (DAVIES, 2009).

A CONFIABILIDADE E COMPARABILIDADE DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS

Um problema dos documentos de estatísticas educacionais é a falta de uniformidade dos termos ou nomenclatura ou até mudança de significado neles. Por exemplo, até o ano de 2001, as despesas em educação eram contabilizadas na função orçamentária 'Educação e Cultura' (código 08 da Lei Federal No. 4.320, de 1964, que normatiza a elaboração de orçamento governamental). Desde então, passaram a ser lançadas na nova função 'Educação', identificada pelo código 12. A função 'Educação e

Cultura’ ou ‘Educação’, por sua vez, não deve ser confundida com manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), previsto no art. 70 da LDB (Lei No. 9.394), embora muitos governos, com a conivência de Tribunais de Contas, consideraram e talvez ainda venham considerando os dois como se fossem sinônimos. Uma outra distorção foi provocada pela inclusão de matrículas de classe de alfabetização (CA) no ensino fundamental regular (EFR) pelos governos ansiosos por obter uma maior fatia do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), cujos recursos foram distribuídos ao governo estadual e às prefeituras justamente em função do número de matrículas no EFR, que cresceu de 1997 (último ano antes da implantação do Fundef) até 2003 em grande parte por causa dessa inclusão. A consequência foi que, pelo menos no Estado do Rio de Janeiro, as mais de 170 mil matrículas públicas (estaduais e municipais) de CA que existiam em 1997 praticamente desapareceram em 2003, absorvidas pelo EFR.

Outro problema é que os anuários estatísticos ou censos escolares do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nem sempre contêm as necessárias notas explicativas sobre levantamento e classificação dos dados. Por exemplo, o Censo Escolar de 2001 inclui uma tabela com dados sobre matrículas em classes de aceleração no EFR, porém não informa se elas são um acréscimo às matrículas registradas em tabela específica sobre o EFR ou delas fazem parte. A edição de 1999-2000 do *Anuário Estatístico do CIDE* (Centro de Informações e Dados do Estado do Rio de Janeiro), por sua vez, usou os seguintes termos diferentes aparentemente para designar a mesma coisa: professores em exercício, pessoal docente, pessoal docente em exercício e docentes. Provavelmente o termo pretendido era “funções docentes”, que não corresponde a número de professores ou docentes, mas sim a cargos com função docente. Como o mesmo professor pode ocupar mais de um cargo com função docente, o uso do termo professor ou docente distorce o número real. Assim, uma rede com 1.000 funções docentes pode ter, na verdade, 800 professores, uma vez que 200 deles estarão ocupando mais de uma função docente. O Anuário não esclarece se considera docentes todos os profissionais do magistério (orientadores, supervisores, diretores, coordenadores), ou apenas os professores. Já o

Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro em seus relatórios confundiu professores com profissionais do magistério, para fins de cálculo do percentual mínimo do Fundef (60%) devido à remuneração deles.

Além disso, os dados nem sempre são confiáveis, ou por incompetência/negligência na coleta e tabulação de dados, ou por má fé por parte das autoridades, interessadas em pintar um quadro positivo da sua administração ou obter recursos adicionais do Fundef. Matéria intitulada “Os números de mais uma discórdia”, publicada no jornal *O Globo* em 1/6/97, a propósito do risco de manipulação das estatísticas, informava que o prefeito do Rio de Janeiro iria proibir o cadastramento em escolas municipais pelo governo do Estado por suspeitar que o governador manipularia dados sobre alunos da rede municipal para obter mais verba do Fundef. Em outra notícia, intitulada “Estado controlará verbas de escolas” e publicada no *Jornal do Brasil* em 26 de maio de 1997, a então subsecretária estadual de Educação, Ana Galheigo, explicava que o cadastramento dos alunos pretendia “acabar de vez com os alunos fantasmas, porque, depois da vigência do Fundo [o Fundef], passará a ser vantagem ter alunos em salas de aula”, lembrando “que nem sempre os números são mascarados por má-fé das secretarias municipais... pois muitas vezes, um pai matricula o filho em várias escolas”. Para ela “É presumível que os censos realizados anualmente pelo Ministério da Educação têm resultados fictícios, já que são baseados em informações fornecidos pelos municípios e estado”. Segundo a Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro em 1997, Carmem Moura, “No caso do município do Rio, por exemplo, havia até 1996 uma falsa evasão escolar - devido às múltiplas matrículas - que chegava a 4% das inscrições. “Este ano, fizemos uma varredura nas inscrições múltiplas, depois de iniciado o ano letivo, para evitar os dados falsos”.

O problema da falsificação das matrículas para fins de obtenção dos recursos do Fundef foi denunciado várias vezes nos meios de comunicação e parece ter acontecido também no Rio de Janeiro. Em 25/6/99 *O Globo* noticiou que o TCE iria investigar o aumento astronômico de matrículas, que em seis municípios fluminenses teriam crescido até 236% após a implantação do Fundef. Em 16/1/00 o mesmo jornal, numa notícia intitulada “Os fantasmas do ensino público”, informava que o Censo

Escolar de 1999 teria detectado 115 mil alunos inexistentes no Brasil, sendo a fraude mais comum, segundo o MEC, “contabilizar os alunos dos cursos de educação de jovens e adultos (antigo supletivo) como se fossem do ensino fundamental regular”. O jornal informava ainda que, no Estado do Rio de Janeiro, de um universo de 1,9 milhão de alunos do Primeiro Grau regular, foram auditadas apenas 92 mil matrículas em 251 escolas e encontradas 5.964 fantasmas, que representariam 3,64% do universo auditado, percentual considerado alto pelo MEC. Se projetarmos este percentual de 3,64% para a totalidade das matrículas (1,9 milhão), isso significaria quase 70 mil matrículas fantasmas. Mesmo que o número de fantasmas não seja tão alto, parece razoável presumir que deve ter sido significativo.

A propósito dessa falsificação, o então presidente do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, José Gomes Graciosa (1999), em seu relatório sobre o Fundef, registrou alguns destes saltos “excepcionais” em 1998, na comparação com 1997: Duas Barras (236,8%), Conceição de Macabu (105,2%), Comendador Levy Gasparian (90,4%), Vassouras (69,6%), Miguel Pereira (49,7%), Santa Maria Madalena (47,4%), Saquarema (42,4%) (GRACIOSA, 1999). Embora o MEC informe ter retificado os números de matrículas quando constatou irregularidades como essa, é pouco provável que a sua auditoria tenha investigado todas as mais de 30 milhões de matrículas contabilizadas no ensino fundamental em 1998 ou anos posteriores.

Os Anuários Estatísticos do CIDE também nem sempre são confiáveis nas suas informações. Por exemplo, o de 1998, referente a 1997, apresentava vários erros. Na tabela 11.4 (Educação média), informava, por exemplo, que o número total de estabelecimentos de ensino no Estado era de 6.419, quase 6 vezes mais do que o número de 1994 (Tabela 11.6 do Anuário de 1997), um crescimento que soa estranho porque o número de matrículas só cresceu 30% no período, passando de 406.447 para 525.794. O crescimento por dependência administrativa também foi anormal. O número de estabelecimentos estaduais passou de 432, em 1994, para 2.068, em 1997. O que é estranho é que estes 1.500 estabelecimentos a mais só atenderam a um acréscimo de 60.000 matrículas no período, ou seja, cada estabelecimento teria atendido a uma média de 40 alunos (60.000 divididos por 1.500), ou o equivalente a

uma turma. Também o número de estabelecimentos municipais teve um crescimento anormal, pois passou de 56, em 1994, para 1.445, em 1997. Estes 1.400 estabelecimentos a mais só teriam atendido a um acréscimo de 6.000 matrículas, ou seja, 4,5 matrículas por cada estabelecimento a mais.

A Tabela 11.2 (pré-escolar), por sua vez, relativa a dados sobre o pessoal docente da rede municipal, registrava 131.817 em 1997 em todo o Estado, quando o número de matrículas municipais na pré-escola era de 262.282, o que significava em tese 2 matrículas por docente, uma proporção absurdamente alta porque a relação na rede estadual era de 24 matrículas por docente e na particular, de cerca de 14 por docente. O número total de docentes devia ser de pouco mais de 13.000 porque em 1996 o número foi de 13.108. O número total de estabelecimentos estaduais e municipais em 1997 também parece errado, pois representa um crescimento de 100% em relação a 1996, o que não tem sentido porque as matrículas estaduais na pré-escolar diminuíram de 83.467 para 74.135 e as municipais cresceram 25%.

O problema da confiabilidade das estatísticas educacionais não se limita ao Rio de Janeiro. Sérgio Costa Ribeiro, em artigo sobre a Pedagogia da repetência (RIBEIRO, 1991, p. 8), atribui a discrepância dos dados sobre evasão e repetência encontrada numa tabela do MEC e noutra do modelo Profluxo à "dupla contagem dos alunos nos censos escolares, que, devido às altas taxas de repetência, mudam de escola sem, no entanto, saírem do sistema ou então são rematriculados na mesma escola, como alunos novos na série. Esta dificuldade, de natureza metodológica, é encontrada em quase todos os países subdesenvolvidos e não se caracteriza como um problema brasileiro.". Em outro estudo, George Martine (1994, p. 12)) registra a discrepância entre o MEC e a RAIS (Relação Anual de Informações Sociais) sobre o número de docentes: "o MEC estimava que o número de funções docentes neste nível de ensino (1º grau) atingia em 1988 a 1.156.000, dos quais 1.006.000 (87,0%) correspondiam ao serviço público federal, estadual e municipal, e os restantes 150 mil ao setor privado. Por sua vez, os dados da RAIS totalizam, para esse mesmo ano, 780 mil postos de trabalho de professores de 1º grau, distribuídos em 679 mil públicos (87,1%) e 101 mil na esfera particular".

Os problemas de confiabilidade e comparabilidade dos dados não se limitam às matrículas, atingindo também as finanças da educação. Frequentemente, não temos como saber se os dados sobre as receitas vinculadas à MDE são os corretos, pois eles não especificam todos os seus componentes devidos, ou seja, todos os impostos (inclusive a dívida ativa oriunda de impostos), mais os convênios e os ganhos com o Fundef. Durante muitos anos, era comum os governos não incluírem a dívida ativa oriunda de impostos e suas multas e juros de mora na base de cálculo dos impostos vinculados à MDE. Ou, então, incluírem equivocadamente nessa base de cálculo receitas que deveriam, ao contrário, ser contabilizadas como acréscimo ao mínimo, como os ganhos com o Fundef (como a prefeitura do Rio de Janeiro fez pelo menos de 1998 a 2005 e provavelmente também em 2006) e o salário-educação (como o governo estadual do Rio de Janeiro fez ao longo de toda a década de 1990). Tudo com a concordância/convivência dos Tribunais de Contas.

Outro problema é os governos não detalharem as despesas da educação, que aparecem quase sempre de modo muito genérico e não devem ser confundidas com despesas em MDE, conceito legal previsto na LDB e ao qual se vinculam as receitas. Em outras palavras, os governos confundem dois conceitos distintos, o relativo à função orçamentária 'educação', previsto na Lei No. 4.320, que normatiza o orçamento público, e o de MDE.

Outro obstáculo, relacionado ao parágrafo anterior, é que quase sempre os dados são apresentados de modo excessivamente agregado, genérico e até equivocado na documentação contábil (MELCHIOR, 1991, p. 273). Por exemplo, segundo o Tribunal de Contas do Distrito Federal, o governo distrital costuma lançar o pagamento de professores e outros servidores no Programa de Trabalho "Administração", e não nos programas específicos ("educação de 0 a 6 anos", "ensino fundamental", "ensino médio" etc.) (DAVIES, 2001b). Esta dificuldade foi também constatada por COSTA (2001, pp. 77-78) no estudo dos gastos com o ensino médio de vários governos estaduais: "na prática, o total de recursos aplicados no ensino médio é superior ao efetivamente declarado. Isso porque parte dos gastos com ensino médio acaba sendo incorporada ao ensino fundamental, em função de dificuldades operacionais em

separá-los. Esse é o caso, por exemplo, de gastos com professores.”

A distorção dos dados pode ter origem em uma nova classificação das despesas. Segundo Ribeiro (2001), o aumento significativo das despesas do governo federal com o ensino fundamental se deveu a dois fatores, um deles a transferência da Alimentação Escolar do programa 075 (Saúde) para o programa 042 (Ensino Fundamental).

Outra distorção dos dados pode ser provocada pela dupla contagem dos gastos. Barjas Negri (NEGRI, 1997, p. 7), que ocupou cargo no MEC no governo de Fernando Henrique Cardoso, registrou grande controvérsia sobre o quanto se gasta com educação no Brasil, e atribuiu a discrepância entre o IBGE (3,7% em 1990) e a UNESCO (4,6% em 1989) sobre o percentual do PIB gasto em educação no Brasil a grave equívoco metodológico de:

dupla contagem dos gastos, sem a devida dedução das transferências intragovernamentais destinadas à educação, do governo federal para os governos estaduais e municipais, e dos governos estaduais para os governos municipais. Isso pode ter elevado indevidamente a estimativa do percentual do PIB, inflacionando os dados da Unesco.

Esta dupla contagem foi também constatada por um dos maiores especialistas no assunto (MELCHIOR, 1997, p. 19), acontecendo pelo menos em dois anos. Uma em 1987, quando cerca de 72% (Cz\$ 74,5 bilhões de um total de Cz\$ 103,4 bilhões) dos supostos gastos federais no então 1º grau foram transferências constitucionais (impostos e salário-educação) para Estados e municípios (FAGNANI & QUADROS, 1991, p. 148). Outra foi em 1999, quando contabilizou as transferências federais (FPM, FPE, LC 87/96 e IPI-exportação) no âmbito do Fundef, de R\$ 4,9 bilhões, como se fossem suas despesas no ensino fundamental, que, sem esse artifício, cairiam de R\$ 8,095 bilhões para R\$ 3,1 bilhões, conforme aponta o Relatório do Tribunal de Contas da União sobre as contas federais de 1999 (BRASIL. TCU. 2000, p. 416).

É interessante constatar que o aumento da execução financeira com o ensino fundamental, código 042, no exercício de 1999, foi proporcionado pelo artifício utilizado pelo Executivo de incluir o Fundef nesse programa, que até 1998 estava classificado como programação a cargo de estados e municípios, código 038. Importa ressaltar que, excluídos os R\$ 4,9 bilhões do Fundef, os valores do

programa “Ensino Fundamental” caem para R\$ 3,1 bilhões, inferiores à quantia aplicada em 1998.

Em síntese, estas são algumas das dificuldades para lidar com os dados educacionais (basicamente matrículas e receitas e despesas em educação).

FUNDEB NÃO CUMPRE O QUE PROMETE: MATRÍCULAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DIMINUÍRAM DE 2006 A 2015, PORÉM MATRÍCULAS PRIVADAS CRESCERAM

Ao contrário do esperado do Fundeb, os números mostram que ele não manteve nem desenvolveu a educação básica, pelo menos no sentido de número de matrículas **públicas**, conforme mostra a tabela 1, abaixo.

As estaduais diminuíram de 23.175.567, em 2006 (ano anterior à implantação do Fundeb), para 16.548.708, em 2015, uma queda de 6.626.859 (-28,6%). A região que mais perdeu matrículas foi o Nordeste, cujas matrículas estaduais caíram de 5.546.013, em 2006, para 3.402.823, em 2015, um declínio de 2.143.190 (-38,6%), o que é estranho porque o Nordeste é a região com a maior ou segunda maior deficiência educacional quantitativa e qualitativa no Brasil e também porque foi onde o número de matrículas municipais mais diminuiu no período.

Tabela 1 - Total de matrículas nacionais e estaduais no Brasil, por região e Estado, % de participação e evolução numérica e percentual de 2006 a 2015

	Total nacional de matrículas estaduais, municipais e privadas na educação básica no Brasil, por região e estado em 2006 e 2015		Total de matrículas estaduais no Brasil, por região e estado, % de participação e evolução numérica e percentual de 2006 a 2015					
	2006 (a)	2015 (b)	2.006 (c)	% part. (d)	2015 (e)	Evolução (f) = (e) – (c)	% part. (g)	Ev. % (h)
Brasil	55.764.926	48.420.282	23.175.567	41,6	16.548.708	-6.626.859	34,18	-28,6
Norte	5.357.311	5.032.916	2.256.902	42,1	1.855.654	-401.248	36,87	-17,8
Rondônia	495.475	450.804	263.857	53,3	228.467	-35.390	50,68	-13,4
Acre	257.581	269.937	162.323	63,0	158.191	-4.132	58,6	-2,5
Amazonas	1.222.478	1.169.653	536.613	43,9	467.031	-69.582	39,93	-13,0
Roraima	141.006	145.912	103.714	73,6	73.068	-30.646	50,08	-29,5

Pará	2.562.720	2.364.558	791.204	30,9	621.106	-170.098	26,27	-21,5
Amapá	233.036	228.048	157.849	67,7	131.708	-26.141	57,75	-16,6
Tocantins	445.015	404.004	241.342	54,2	176.083	-65.259	43,58	-27,0
Nordeste	18.027.103	14.281.756	5.546.013	30,8	3.402.823	-2.143.190	23,83	-38,6
Maranhão	2.443.954	2.057.339	572.769	23,4	364.533	-208.236	17,72	-36,4
Piauí	1.145.783	880.945	370.003	32,3	221.995	-148.008	25,2	-40,0
Ceará	2.875.182	2.218.604	711.269	24,7	432.014	-279.255	19,47	-39,3
R. G. do Norte	1.031.275	840.995	390.031	37,8	245.641	-144.390	29,21	-37,0
Paraíba	1.286.780	990.725	489.876	38,1	292.869	-197.007	29,56	-40,2
Pernambuco	2.809.542	2.279.174	962.857	34,3	611.860	-350.997	26,85	-36,5
Alagoas	1.058.546	883.218	303.004	28,6	196.090	-106.914	22,2	-35,3
Sergipe	649.734	550.546	243.515	37,5	164.256	-79.259	29,84	-32,5
Bahia	4.726.307	3.580.210	1.502.689	31,8	873.565	-629.124	24,4	-41,9
Sudeste	21.321.272	19.119.402	9.754.494	45,8	7.085.305	-2.669.189	37,06	-27,4
Minas Gerais	5.233.170	4.569.267	2.625.808	50,2	2.087.852	-537.956	45,69	-20,5
Espírito Santo	942.316	892.129	328.755	34,9	270.821	-57.934	30,36	-17,6
Rio de Janeiro	4.191.798	3.569.522	1.490.137	35,5	772.773	-717.364	21,65	-48,1
São Paulo	10.953.988	10.088.484	5.309.794	48,5	3.953.859	-1.355.935	39,19	-25,5
Sul	7.157.517	6.378.394	3.576.215	50,0	2.601.027	-975.188	40,78	-27,3
Paraná	2.784.394	2.555.058	1.359.787	48,8	1.090.456	-269.331	42,68	-19,8
Santa Catarina	1.703.209	1.506.164	846.976	49,7	537.551	-309.425	35,69	-36,5
R. G. do Sul	2.669.914	2.317.172	1.369.452	51,3	973.020	-396.432	41,99	-28,9
Centro-Oeste	3.901.723	3.607.814	2.041.943,00	52,3	1.603.899	-438.044	44,46	-21,5
M. G. do Sul	702.811	673.380	318.963	45,4	249.415	-69.548	37,04	-21,8
Mato Grosso	924.009	849.849	476.515	51,6	409.154	-67.361	48,14	-14,1
Goiás	1.590.467	1.424.156	728.134	45,8	490.006	-238.128	34,41	-32,7
Distrito Federal	684.436	660.429	518.331	75,7	455.324	-63.007	68,94	-12,2

Fontes: Censos escolares de 2006 e 2015 do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e cálculos efetuados pelo autor.

O surpreendente é que, conforme mostra a tabela 2, a seguir, a rede estadual do RJ foi a que mais diminuiu (-48%) de todas as estaduais entre 2006 e 2015, muito mais do que a redução média nacional (-28,6%) e do Sudeste (-27,4%) e se tornou a terceira menor do Brasil, embora o governo estadual tenha a terceira maior receita estadual de impostos do Brasil, depois de São Paulo e Minas Gerais.

Tabela 2 - Classificação percentual das redes estaduais que mais perderam matrículas na educação básica de 2006 a 2015

	Diminuição de matrículas de 2006 a 2015	% part. da rede estadual no total no Estado	Ev. %
Rio de Janeiro	-717.364	21,65	-48,1
Bahia	-629.124	24,4	-41,9
Paraíba	-197.007	29,56	-40,2
Piauí	-148.008	25,2	-40,0
Ceará	-279.255	19,47	-39,3
R. G. do Norte	-144.390	29,21	-37,0
Pernambuco	-350.997	26,85	-36,5
Santa Catarina	-309.425	35,69	-36,5
Maranhão	-208.236	17,72	-36,4
Alagoas	-106.914	22,2	-35,3
Goiás	-238.128	34,41	-32,7
Sergipe	-79.259	29,84	-32,5
Roraima	-30.646	50,08	-29,5
R. G. do Sul	-396.432	41,99	-28,9
Tocantins	-65.259	43,58	-27,0
São Paulo	-1.355.935	39,19	-25,5
M. G. do Sul	-69.548	37,04	-21,8
Pará	-170.098	26,27	-21,5
Minas Gerais	-537.956	45,69	-20,5
Paraná	-269.331	42,68	-19,8
Espírito Santo	-57.934	30,36	-17,6
Amapá	-26.141	57,75	-16,6
Mato Grosso	-67.361	48,14	-14,1
Rondônia	-35.390	50,68	-13,4
Amazonas	-69.582	39,93	-13,0
Distrito Federal	-63.007	68,94	-12,2
Acre	-4.132	58,6	-2,5

Fontes: Censos escolares de 2006 e 2015 do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e cálculos efetuados pelo autor.

A tabela 3, a seguir, mostra a redução do número de matrículas estaduais na educação básica de 2006 a 2015 e o seu percentual de participação no total no Estado em 2015, sendo que a do RJ se tornou em 2015 a terceira menor rede estadual em termos percentuais, com 21,6%, uma grande queda em relação a 2006, quando detinha 35,5% do total de matrículas na educação básica no Estado e era a oitava menor do Brasil.

Tabela 3 - Classificação crescente (da menor para a maior) das redes estaduais em % de matrículas na educação básica em 2015

	Diminuição de matrículas estaduais de 2006 a 2015	% part. da rede estadual no total no Estado em 2015
Maranhão	-208.236	17,72
Ceará	-279.255	19,47
Rio de Janeiro	-717.364	21,65
Alagoas	-106.914	22,2
Bahia	-629.124	24,4
Piauí	-148.008	25,2
Pará	-170.098	26,27
Pernambuco	-350.997	26,85
R. G. do Norte	-144.390	29,21
Paraíba	-197.007	29,56
Sergipe	-79.259	29,84
Espírito Santo	-57.934	30,36
Goiás	-238.128	34,41
Santa Catarina	-309.425	35,69
M. G. do Sul	-69.548	37,04
São Paulo	-1.355.935	39,19
Amazonas	-69.582	39,93
R. G. do Sul	-396.432	41,99
Paraná	-269.331	42,68
Tocantins	-65.259	43,58
Minas Gerais	-537.956	45,69
Mato Grosso	-67.361	48,14
Roraima	-30.646	50,08
Rondônia	-35.390	50,68
Amapá	-26.141	57,75
Acre	-4.132	58,6
Distrito Federal	-63.007	68,94

Fontes: Censos escolares de 2006 e 2015 do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e cálculos efetuados pelo autor.

A tabela 4, a seguir, mostra que, ao contrário do que ocorreu nas redes estaduais e municipais no período, a rede privada cresceu em percentuais muito variáveis em todos os Estados, desde o mínimo de 4,2% no Acre e em Roraima, até o máximo de 30,% no Rio de Janeiro, onde a rede privada era proporcionalmente, a maior do Brasil em 2015, com 31,35% do total no Estado, sendo que em 2006 era a segunda maior, com 20,4% (ver coluna 6 - % part.). Os únicos Estados onde a rede

estadual diminuiu foram o Espírito Santo e o Piauí.

Tabela 4 - Classificação percentual (da maior para a menor) das redes privadas com maior participação na educação básica no Brasil em 2015

Unidade da Federação	Total privado					
	2.006	% part. 2006	2.015	Evolução	% part. 2015	Ev. %
Rio de Janeiro	856.835	20,4	1.119.028	262.193	31,35	30,6
Distrito Federal	166.105	24,3	205.105	39.000	31,06	23,5
Pernambuco	450.885	16,0	533.111	82.226	23,39	18,2
São Paulo	1.765.016	16,1	2.320.807	555.791	23	31,5
Sergipe	71.909	11,1	118.637	46.728	21,55	65,0
R. G. do Norte	146.724	14,2	177.209	30.485	21,07	20,8
Goiás	250.625	15,8	296.190	45.565	20,8	18,2
Ceará	392.497	13,7	452.718	60.221	20,41	15,3
Paraíba	140.837	10,9	191.205	50.368	19,3	35,8
R. G. do Sul	352.080	13,2	415.590	63.510	17,94	18,0
Paraná	365.869	13,1	451.002	85.133	17,65	23,3
Santa Catarina	214.322	12,6	254.710	40.388	16,91	18,8
Alagoas	91.720	8,7	139.885	48.165	15,84	52,5
Minas Gerais	666.520	12,7	715.028	48.508	15,65	7,3
Bahia	427.841	9,1	521.435	93.594	14,56	21,9
M. G. do Sul	83.866	11,9	92.184	8.318	13,69	9,9
Espírito Santo	130.376	13,8	116.912	-13.464	13,1	-10,3
Piauí	123.711	10,8	114.336	-9.375	12,98	-7,6
Mato Grosso	76.000	8,2	104.122	28.122	12,25	37,0
Maranhão	218.330	8,9	238.895	20.565	11,61	9,4
Roraima	6.665	4,7	16.128	9.463	11,05	142,0
Amapá	21.842	9,4	24.398	2.556	10,7	11,7
Tocantins	30.840	6,9	40.109	9.269	9,93	30,1
Pará	158.436	6,2	233.549	75.113	9,88	47,4
Rondônia	40.811	8,2	42.650	1.839	9,46	4,5
Amazonas	83.473	6,8	109.510	26.037	9,36	31,2
Acre	12.068	4,7	13.279	1.211	4,92	10,0

Fontes: Censos escolares de 2006 e 2015 do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e cálculos efetuados pelo autor.

A tabela 5, a seguir, mostra a evolução numérica e percentual das matrículas municipais na educação básica no Brasil em 2006 e 2015, bem como sua participação percentual no total de cada Estado em 2015 e sua evolução percentual em 2015 na comparação com 2006. Enquanto as redes municipais de 18 Estados diminuíram, com

percentuais variando de -24,7% (Ceará) a -1,5% (Amazonas), as de 8 Estados aumentaram, com percentuais variando de +4,3% (Goiás) a +85,2% (Roraima). O que mais chama atenção é que as redes municipais que mais diminuíram são todas do Nordeste, onde as carências educacionais são maiores do que em outras regiões e onde um grande número de prefeituras, provavelmente a imensa maioria, foram bastante beneficiadas com a complementação federal para o Fundeb (mais de R\$ 10 bilhões anuais atualmente) e com as perdas dos governos estaduais em consequência da sistemática do Fundeb. Curiosamente, as prefeituras que menos reduziram as matrículas foram as de regiões e estados que não receberam a bilionária complementação federal para o Fundeb desde 2007.

Tabela 5 - Classificação percentual (da maior para a menor) das redes municipais que mais diminuíram em número de matrículas na educação básica no Brasil de 2006 a 2015

Unidade da Federação	Total municipal				
	2.006	2015	Evolução	% part. 2015	Ev. %
Ceará	1.771.416	1.333.872	-437.544	60,12	-24,7
Paraíba	656.067	506.651	-149.416	51,14	-22,8
Bahia	2.795.777	2.185.210	-610.567	61,04	-21,8
Sergipe	334.310	267.653	-66.657	48,62	-19,9
Pernambuco	1.395.800	1.134.203	-261.597	49,76	-18,7
Alagoas	663.822	547.243	-116.579	61,96	-17,6
Piauí	652.069	544.614	-107.455	61,82	-16,5
R. G. do Norte	494.520	418.145	-76.375	49,72	-15,4
Maranhão	1.652.855	1.453.911	-198.944	70,67	-12,0
Mato Grosso	371.494	336.573	-34.921	39,6	-9,4
Rio de Janeiro	1.844.826	1.677.721	-167.105	47	-9,1
Minas Gerais	1.940.842	1.766.387	-174.455	38,66	-9,0
Pará	1.613.080	1.509.903	-103.177	63,86	-6,4
Rondônia	190.807	179.687	-11.120	39,86	-5,8
Paraná	1.058.738	1.013.600	-45.138	39,67	-4,3
R. G. do Sul	948.382	928.562	-19.820	40,07	-2,1
São Paulo	3.879.178	3.813.818	-65.360	37,8	-1,7
Amazonas	602.392	593.112	-9.280	50,71	-1,5
Goiás	611.708	637.960	26.252	44,8	4,3
Espírito Santo	483.185	504.396	21.211	56,54	4,4
Tocantins	172.833	187.812	14.979	46,49	8,7

M. G. do Sul	299.982	331.781	31.799	49,27	10,6
Santa Catarina	641.911	713.903	71.992	47,4	11,2
Acre	83.190	98.467	15.277	36,48	18,4
Amapá	53.345	71.942	18.597	31,55	34,9
Roraima	30.627	56.716	26.089	38,87	85,2

Fontes: Censos escolares de 2006 e 2015 do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e cálculos efetuados pelo autor.

O que explica a diminuição das matrículas públicas, sobretudo quando se considera que a população cresceu no período? Uma hipótese levantada foi a de redução da taxa de natalidade, o que não me parece convincente porque, neste caso, a diminuição das matrículas teria de ter acontecido de maneira semelhante em todas as redes estaduais e municipais e também nas redes privadas, o que não ocorreu. Outra hipótese foi a de maior rigor, por parte do INEP, na verificação dos dados de matrículas lançados pelos governos, evitando, por exemplo, a duplicidade de matrículas. Tal hipótese tampouco me parece convincente porque este rigor teria se manifestado em todas ou pelo menos em um grande número de redes públicas. O que esta redução pode revelar? De qualquer modo, o Fundeb não cumpriu o que prometeu, ou seja, não manteve nem desenvolveu (pelo menos no sentido de evolução de matrículas) a educação básica pública no período.

A PARTICIPAÇÃO BASTANTE DESIGUAL DAS REDES ESTADUAL, MUNICIPAIS E PRIVADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM 2015 EM CADA MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

As tabelas abaixo confirmam o meu estudo anterior (DAVIES, 2009), que mostrava a enorme desigualdade de participação das redes estadual, municipais e privadas na educação básica no Rio de Janeiro em 2006. A tabela 6 registra o total de matrículas de cada rede e o percentual de participação de cada uma no município.

Tabela 6 - Número de matrículas estaduais, municipais e privadas na educação básica no Rio de Janeiro em 2015 e % de participação em relação ao total no município

Município	Total sem federais	Estadual	% do total	Municipal	% do total	Privada	% do total
Total	3567952	772354	21,65	1677593	47,02	1118005	31,33
Angra dos Reis	39676	11119	28,02	20495	51,66	8062	20,32

Aperibé	1986	544	27,39	1304	65,66	138	6,95
Araruama	30221	3598	11,91	20665	68,38	5958	19,71
Areal	2377	351	14,77	1927	81,07	99	4,16
Armação dos Búzios	9667	839	8,68	7517	77,76	1311	13,56
Arraial do Cabo	8458	1934	22,87	5142	60,79	1382	16,34
Barra do Pirai	18680	5673	30,37	8618	46,13	4389	23,50
Barra Mansa	36560	9499	25,98	19411	53,09	7650	20,92
Belford Roxo	93257	26944	28,89	39883	42,77	26430	28,34
Bom Jardim	5895	1773	30,08	2775	47,07	1347	22,85
Bom Jesus do Itabapoana	8529	3182	37,31	3478	40,78	1869	21,91
Cabo Frio	48372	5545	11,46	34426	71,17	8401	17,37
Cachoeiras de Macacu	13321	4036	30,30	7145	53,64	2140	16,06
Cambuci	2925	1069	36,55	1422	48,62	434	14,84
Campos dos Goytacazes	120902	32073	26,53	52183	43,16	36646	30,31
Cantagalo	4116	1393	33,84	2279	55,37	444	10,79
Carapebus	3009	443	14,72	2359	78,40	207	6,88
Cardoso Moreira	3067	568	18,52	2072	67,56	427	13,92
Carmo	4094	1646	40,21	1774	43,33	674	16,46
Casimiro de Abreu	11437	2429	21,24	6721	58,77	2287	20,00
Comendador Levy Gasparian	2078	377	18,14	1582	76,13	119	5,73
Conceição de Macabu	5365	1746	32,54	2683	50,01	936	17,45
Cordeiro	5557	2061	37,09	2127	38,28	1369	24,64
Duas Barras	2682	797	29,72	1805	67,30	80	2,98
Duque de Caxias	201338	60675	30,14	77284	38,39	63379	31,48
Engenheiro Paulo de Frontin	2740	717	26,17	1766	64,45	257	9,38
Guapimirim	11306	1921	16,99	7863	69,55	1522	13,46
Iguaba Grande	6806	1511	22,20	3883	57,05	1412	20,75
Itaboraí	52949	11619	21,94	30969	58,49	10361	19,57
Itaguaí	34219	7144	20,88	20573	60,12	6502	19,00
Italva	2768	825	29,80	1439	51,99	504	18,21
Itaocara	4701	1744	37,10	1817	38,65	1140	24,25
Itaperuna	22714	6741	29,68	8281	36,46	7692	33,86
Itatiaia	6208	637	10,26	5007	80,65	564	9,09
Japeri	23969	4323	18,04	15873	66,22	3773	15,74
Laje do Muriaé	1691	646	38,20	934	55,23	111	6,56
Macaé	61615	7789	12,64	37862	61,45	15964	25,91
Macuco	1904	791	41,54	909	47,74	204	10,71
Magé	58032	12072	20,80	35045	60,39	10915	18,81
Mangaratiba	9779	1328	13,58	7602	77,74	849	8,68
Maricá	30311	5917	19,52	17148	56,57	7246	23,91
Mendes	3600	994	27,61	1947	54,08	659	18,31
Mesquita	36451	11975	32,85	13681	37,53	10795	29,62
Miguel Pereira	5948	1832	30,80	3125	52,54	991	16,66
Miracema	6315	1408	22,30	3762	59,57	1145	18,13
Natividade	3071	1063	34,61	1538	50,08	470	15,30
Nilópolis	38508	12211	31,71	10794	28,03	15503	40,26
Niterói	105905	29627	27,98	26564	25,08	49714	46,94
Nova Friburgo	42249	11715	27,73	17106	40,49	13428	31,78
Nova Iguaçu	183658	56695	30,87	61280	33,37	65683	35,76
Paracambi	8714	1862	21,37	5080	58,30	1772	20,34
Paraíba do Sul	9849	2611	26,51	6067	61,60	1171	11,89

Paraty	10281	2481	24,13	5353	52,07	2447	23,80
Paty do Alferes	6119	2523	41,23	3122	51,02	474	7,75
Petrópolis	72220	13421	18,58	38539	53,36	20260	28,05
Pinheiral	5151	571	11,09	3427	66,53	1153	22,38
Pirai	6557	1053	16,06	4832	73,69	672	10,25
Porciúncula	4069	1167	28,68	2486	61,10	416	10,22
Porto Real	4604	407	8,84	3735	81,13	462	10,03
Quatis	3088	391	12,66	2538	82,19	159	5,15
Queimados	38347	12634	32,95	13675	35,66	12038	31,39
Quissamã	5442	733	13,47	4104	75,41	605	11,12
Resende	30955	8463	27,34	13163	42,52	9329	30,14
Rio Bonito	14551	2954	20,30	8827	60,66	2770	19,04
Rio Claro	3910	1285	32,86	2625	67,14	0	0,00
Rio das Flores	2186	654	29,92	1532	70,08	0	0,00
Rio das Ostras	36556	5482	15,00	21583	59,04	9491	25,96
Rio de Janeiro	1321514	192290	14,55	637220	48,22	492004	37,23
Santa Maria Madalena	1912	209	10,93	1638	85,67	65	3,40
Santo Antônio de Pádua	10028	2693	26,85	5695	56,79	1640	16,35
São Fidélis	8250	3031	36,74	3455	41,88	1764	21,38
São Francisco de Itabapoana	11005	1755	15,95	8648	78,58	602	5,47
São Gonçalo	162903	49154	30,17	41368	25,39	72381	44,3
São João da Barra	10212	2047	20,05	7249	70,99	916	8,97
São João de Meriti	95391	33279	34,89	25520	26,75	36592	38,36
São José de Ubá	1382	614	44,43	696	50,36	72	5,21
São José do Vale do Rio Preto	3954	684	17,30	3002	75,92	268	6,78
São Pedro da Aldeia	23100	6465	27,99	12053	52,18	4582	19,84
São Sebastião do Alto	1681	616	36,64	1065	63,36	0	0,00
Sapucaia	4454	1905	42,77	2259	50,72	290	6,51
Squarema	18317	3292	17,97	12503	68,26	2522	13,77
Seropédica	21623	3857	17,84	15176	70,18	2590	11,98
Silva Jardim	5362	1007	18,78	4283	79,88	72	1,34
Sumidouro	2920	756	25,89	2057	70,45	107	3,66
Tanguá	7281	1174	16,12	5266	72,33	841	11,55
Teresópolis	38186	6841	17,91	23216	60,80	8129	21,29
Trajano de Moraes	2293	982	42,83	1311	57,17	0	0,00
Três Rios	21447	5512	25,70	10380	48,40	5555	25,90
Valença	16431	6453	39,27	8328	50,68	1650	10,04
Varre-Sai	2583	630	24,39	1644	63,65	309	11,96
Vassouras	8427	2501	29,68	3620	42,96	2306	27,36
Volta Redonda	63711	12356	19,39	35408	55,58	15947	25,03

Fontes: Censo escolar de 2015 do INEP (www.inep.gov.br) e cálculos efetuados pelo autor.

A tabela a seguir mostra a extrema desigualdade da participação estadual na educação básica nos municípios, variando desde o mínimo de 8,68% em Armação dos Búzios até o máximo de 44,43% em São José de Ubá. Vale lembrar que a média de participação estadual era em 2015 a terceira menor do Brasil, com 21,65%. Como explicar tantas diferenças? Uma explicação de longo prazo, histórica, pode ser a maior

ou menor presença estadual nos municípios. Outra, conjuntural, pode ser a maior ou menor transferência de matrículas e escolas estaduais para as prefeituras, no processo conhecido como municipalização do ensino, sobretudo o ensino fundamental mas também a educação infantil, com a alegação de que as prefeituras deveriam ser responsáveis pelo ensino fundamental, alegação infundada pois o art. 211 da Constituição Federal determina que os Estados e municípios deverão atuar prioritariamente no ensino fundamental, ou seja, a responsabilidade pelo ensino fundamental é compartilhada. Outra pode ter sido o fechamento de escolas estaduais no período.

Tabela 7 - Classificação crescente (da menor para a maior) da participação estadual na educação básica de cada município do Rio de Janeiro em 2015

Município	Estadual	% do total
Total	772354	21,65
1. Armação dos Búzios	839	8,68
2. Porto Real	407	8,84
3. Itatiaia	637	10,26
4. Santa Maria Madalena	209	10,93
5. Pinheiral	571	11,09
6. Cabo Frio	5545	11,46
7. Araruama	3598	11,91
8. Macaé	7789	12,64
9. Quatis	391	12,66
10. Quissamã	733	13,47
11. Mangaratiba	1328	13,58
12. Rio de Janeiro	192290	14,55
13. Carapebus	443	14,72
14. Areal	351	14,77
15. Rio das Ostras	5482	15,00
16. São Francisco de Itabapoana	1755	15,95
17. Piraí	1053	16,06
18. Tanguá	1174	16,12
19. Guapimirim	1921	16,99
20. São José do Vale do Rio Preto	684	17,30
21. Seropédica	3857	17,84
22. Teresópolis	6841	17,91
23. Saquarema	3292	17,97
24. Japeri	4323	18,04
25. Comendador Levy Gasparian	377	18,14
26. Cardoso Moreira	568	18,52
27. Petrópolis	13421	18,58
28. Silva Jardim	1007	18,78
29. Volta Redonda	12356	19,39

30. Maricá	5917	19,52
31. São João da Barra	2047	20,05
32. Rio Bonito	2954	20,30
33. Magé	12072	20,80
34. Itaguaí	7144	20,88
35. Casimiro de Abreu	2429	21,24
36. Paracambi	1862	21,37
37. Itaboraí	11619	21,94
38. Iguaba Grande	1511	22,20
39. Miracema	1408	22,30
40. Arraial do Cabo	1934	22,87
41. Paraty	2481	24,13
42. Varre-Sai	630	24,39
43. Três Rios	5512	25,70
44. Sumidouro	756	25,89
45. Barra Mansa	9499	25,98
46. Engenheiro Paulo de Frontin	717	26,17
47. Paraíba do Sul	2611	26,51
48. Campos dos Goytacazes	32073	26,53
49. Santo Antônio de Pádua	2693	26,85
50. Resende	8463	27,34
51. Aperibé	544	27,39
52. Mendes	994	27,61
53. Nova Friburgo	11715	27,73
54. Niterói	29627	27,98
55. São Pedro da Aldeia	6465	27,99
56. Angra dos Reis	11119	28,02
57. Porciúncula	1167	28,68
58. Belford Roxo	26944	28,89
59. Itaperuna	6741	29,68
60. Vassouras	2501	29,68
61. Duas Barras	797	29,72
62. Italva	825	29,80
63. Rio das Flores	654	29,92
64. Bom Jardim	1773	30,08
65. Duque de Caxias	60675	30,14
66. São Gonçalo	49154	30,17
67. Cachoeiras de Macacu	4036	30,30
68. Barra do Piraí	5673	30,37
69. Miguel Pereira	1832	30,80
70. Nova Iguaçu	56695	30,87
71. Nilópolis	12211	31,71
72. Conceição de Macabu	1746	32,54
73. Mesquita	11975	32,85
74. Rio Claro	1285	32,86
75. Queimados	12634	32,95
76. Cantagalo	1393	33,84
77. Natividade	1063	34,61
78. São João de Meriti	33279	34,89
79. Cambuci	1069	36,55
80. São Sebastião do Alto	616	36,64

81. São Fidélis	3031	36,74
82. Cordeiro	2061	37,09
83. Itaocara	1744	37,10
84. Bom Jesus do Itabapoana	3182	37,31
85. Laje do Muriaé	646	38,20
86. Valença	6453	39,27
87. Carmo	1646	40,21
88. Paty do Alferes	2523	41,23
89. Macuco	791	41,54
90. Sapucaia	1905	42,77
91. Trajano de Moraes	982	42,83
92. São José de Ubá	614	44,43

Fontes: Censo escolar de 2015 do INEP (www.inep.gov.br) e cálculos efetuados pelo autor.

A tabela 8, por sua vez, mostra que em vários municípios as redes municipais eram proporcionalmente pequenas ou muito pequenas na comparação percentual com as redes privadas nestes municípios. É o caso de Niterói (a menor rede municipal), São Gonçalo (a segunda menor), São João de Meriti (a terceira menor), Nilópolis (a quarta menor), Nova Iguaçu (a quinta menor), Queimados (a sexta menor), Mesquita (a oitava menor), Duque de Caxias (a décima menor). Coincidência ou não, a rede privada tinha uma enorme presença em alguns destes municípios: Niterói (a maior rede privada), São Gonçalo (a segunda maior), Nilópolis (a terceira maior), São João de Meriti (a quarta maior), Nova Iguaçu (a sexta maior), Duque de Caxias (a nona maior), Queimados (a décima maior). Contraditoriamente, algumas dessas prefeituras são as que mais arrecadam impostos em todo o Estado do Rio de Janeiro, como Niterói, São Gonçalo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, como mostra a tabela 10. Niterói teve em 2015 a terceira maior receita de impostos (só perdeu para o Rio de Janeiro e Duque de Caxias), enquanto São Gonçalo teve a oitava maior. Além disso, as prefeituras da Baixada Fluminense tiveram ganhos significativos com o Fundef e também agora com o Fundeb. Se estas prefeituras têm receitas significativas, porém as menores redes de ensino, para onde foram/vão os recursos da educação? O mistério é maior ainda porque as prefeituras da Baixada Fluminenses tiveram ganhos significativos com o Fundef desde 1998 e vêm tendo ganhos com o Fundeb desde 2007. Portanto, não é por falta de recursos que deixaram de ter uma presença educacional maior.

A maior ou menor omissão dessas e outras prefeituras e também do governo estadual, como visto acima, na educação básica e seu provável conluio com os donos

de escolas particulares fica mais visível quando se comparam os percentuais de participação municipal e privada de cada município com os percentuais médios municipais e privados no Estado. Enquanto a média municipal no Estado é de 47,02% (ver tabela 6), nos seguintes municípios o percentual é bem inferior: Niterói (25,08%), São Gonçalo (25,39%), São João de Meriti (26,75%), Nilópolis (28,03%), Nova Iguaçu (33,37%), Queimados (35,66%), Mesquita (37,53%). A participação municipal varia desde o mínimo em Niterói (25,08%) até o máximo em Santa Maria Madalena (85,6%).

Tabela 8 - Classificação percentual (da menor para a maior) das redes municipais do Rio de Janeiro na educação básica em 2015

Município	No. matrículas municipais	% de participação
1. Niterói	26564	25,08
2. São Gonçalo	41368	25,39
3. São João de Meriti	25520	26,75
4. Nilópolis	10794	28,03
5. Nova Iguaçu	61280	33,37
6. Queimados	13675	35,66
7. Itaperuna	8281	36,46
8. Mesquita	13681	37,53
9. Cordeiro	2127	38,28
10. Duque de Caxias	77284	38,39
11. Itaocara	1817	38,65
12. Nova Friburgo	17106	40,49
13. Bom Jesus do Itabapoana	3478	40,78
14. São Fidélis	3455	41,88
15. Resende	13163	42,52
16. Belford Roxo	39883	42,77
17. Vassouras	3620	42,96
18. Campos dos Goytacazes	52183	43,16
19. Carmo	1774	43,33
20. Barra do Pirai	8618	46,13
21. Bom Jardim	2775	47,07
22. Macuco	909	47,74
23. Rio de Janeiro	637220	48,22
24. Três Rios	10380	48,40
25. Cambuci	1422	48,62
26. Conceição de Macabu	2683	50,01
27. Natividade	1538	50,08
28. São José de Ubá	696	50,36
29. Valença	8328	50,68
30. Sapucaia	2259	50,72
31. Paty do Alferes	3122	51,02
32. Angra dos Reis	20495	51,66
33. Italva	1439	51,99
34. Paraty	5353	52,07
35. São Pedro da Aldeia	12053	52,18

36.	Miguel Pereira	3125	52,54
37.	Barra Mansa	19411	53,09
38.	Petrópolis	38539	53,36
39.	Cachoeiras de Macacu	7145	53,64
40.	Mendes	1947	54,08
41.	Laje do Muriaé	934	55,23
42.	Cantagalo	2279	55,37
43.	Volta Redonda	35408	55,58
44.	Maricá	17148	56,57
45.	Santo Antônio de Pádua	5695	56,79
46.	Iguaba Grande	3883	57,05
47.	Trajano de Moraes	1311	57,17
48.	Paracambi	5080	58,30
49.	Itaboraí	30969	58,49
50.	Casimiro de Abreu	6721	58,77
51.	Rio das Ostras	21583	59,04
52.	Miracema	3762	59,57
53.	Itaguaí	20573	60,12
54.	Magé	35045	60,39
55.	Rio Bonito	8827	60,66
56.	Arraial do Cabo	5142	60,79
57.	Teresópolis	23216	60,80
58.	Porciúncula	2486	61,10
59.	Macaé	37862	61,45
60.	Paraíba do Sul	6067	61,60
61.	São Sebastião do Alto	1065	63,36
62.	Varre-Sai	1644	63,65
63.	Engenheiro Paulo de Frontin	1766	64,45
64.	Aperibé	1304	65,66
65.	Japeri	15873	66,22
66.	Pinheiral	3427	66,53
67.	Rio Claro	2625	67,14
68.	Duas Barras	1805	67,30
69.	Cardoso Moreira	2072	67,56
70.	Saquarema	12503	68,26
71.	Araruama	20665	68,38
72.	Guapimirim	7863	69,55
73.	Rio das Flores	1532	70,08
74.	Seropédica	15176	70,18
75.	Sumidouro	2057	70,45
76.	São João da Barra	7249	70,99
77.	Cabo Frio	34426	71,17
78.	Tanguá	5266	72,33
79.	Piraí	4832	73,69
80.	Quissamã	4104	75,41
81.	São José do Vale do Rio Preto	3002	75,92
82.	Comendador Levy Gasparian	1582	76,13
83.	Mangaratiba	7602	77,74
84.	Armação dos Búzios	7517	77,76
85.	Carapebus	2359	78,40
86.	São Francisco de Itabapoana	8648	78,58

87.	Silva Jardim	4283	79,88
88.	Itatiaia	5007	80,65
89.	Areal	1927	81,07
90.	Porto Real	3735	81,13
91.	Quatis	2538	82,19
92.	Santa Maria Madalena	1638	85,67

Fontes: Censo escolar de 2015 do INEP (www.inep.gov.br) e cálculos efetuados pelo autor.

Já a média privada no Estado é bem inferior (31,33%) ao percentual privado nestes municípios, conforme mostra a tabela 6, acima. No entanto, a tabela 9, a seguir, mostra que este percentual varia muito, desde o máximo em Niterói (46,9%) até sua inexistência em 4 municípios.

Tabela 9- Classificação percentual decrescente (da maior para a menor) das redes privadas na educação básica em cada município do Rio de Janeiro em 2015

Município	No. de matrículas privadas	% de participação
1. Niterói	49714	46,94
2. São Gonçalo	72381	44,43
3. Nilópolis	15503	40,26
4. São João de Meriti	36592	38,36
5. Rio de Janeiro	492004	37,23
6. Nova Iguaçu	65683	35,76
7. Itaperuna	7692	33,86
8. Nova Friburgo	13428	31,78
9. Duque de Caxias	63379	31,48
10. Queimados	12038	31,39
11. Campos dos Goytacazes	36646	30,31
12. Resende	9329	30,14
13. Mesquita	10795	29,62
14. Belford Roxo	26430	28,34
15. Petrópolis	20260	28,05
16. Vassouras	2306	27,36
17. Rio das Ostras	9491	25,96
18. Macaé	15964	25,91
19. Três Rios	5555	25,90
20. Volta Redonda	15947	25,03
21. Cordeiro	1369	24,64
22. Itaocara	1140	24,25
23. Maricá	7246	23,91
24. Paraty	2447	23,80
25. Barra do Pirai	4389	23,50
26. Bom Jardim	1347	22,85
27. Pinheiral	1153	22,38
28. Bom Jesus do Itabapoana	1869	21,91
29. São Fidélis	1764	21,38
30. Teresópolis	8129	21,29

31.	Barra Mansa	7650	20,92
32.	Iguaba Grande	1412	20,75
33.	Paracambi	1772	20,34
34.	Angra dos Reis	8062	20,32
35.	Casimiro de Abreu	2287	20,00
36.	São Pedro da Aldeia	4582	19,84
37.	Araruama	5958	19,71
38.	Itaboraí	10361	19,57
39.	Rio Bonito	2770	19,04
40.	Itaguaí	6502	19,00
41.	Magé	10915	18,81
42.	Mendes	659	18,31
43.	Italva	504	18,21
44.	Miracema	1145	18,13
45.	Conceição de Macabu	936	17,45
46.	Cabo Frio	8401	17,37
47.	Miguel Pereira	991	16,66
48.	Carmo	674	16,46
49.	Santo Antônio de Pádua	1640	16,35
50.	Arraial do Cabo	1382	16,34
51.	Cachoeiras de Macacu	2140	16,06
52.	Japeri	3773	15,74
53.	Natividade	470	15,30
54.	Cambuci	434	14,84
55.	Cardoso Moreira	427	13,92
56.	Saquarema	2522	13,77
57.	Armação dos Búzios	1311	13,56
58.	Guapimirim	1522	13,46
59.	Seropédica	2590	11,98
60.	Varre-Sai	309	11,96
61.	Paraíba do Sul	1171	11,89
62.	Tanguá	841	11,55
63.	Quissamã	605	11,12
64.	Cantagalo	444	10,79
65.	Macuco	204	10,71
66.	Piraí	672	10,25
67.	Porciúncula	416	10,22
68.	Valença	1650	10,04
69.	Porto Real	462	10,03
70.	Engenheiro Paulo de Frontin	257	9,38
71.	Itatiaia	564	9,09
72.	São João da Barra	916	8,97
73.	Mangaratiba	849	8,68
74.	Paty do Alferes	474	7,75
75.	Aperibé	138	6,95
76.	Carapebus	207	6,88
77.	São José do Vale do Rio Preto	268	6,78
78.	Laje do Muriaé	111	6,56
79.	Sapucaia	290	6,51
80.	Comendador Levy Gasparian	119	5,73
81.	São Francisco de Itabapoana	602	5,47

82.	São José de Ubá	72	5,21
83.	Quatis	159	5,15
84.	Areal	99	4,16
85.	Sumidouro	107	3,66
86.	Santa Maria Madalena	65	3,40
87.	Duas Barras	80	2,98
88.	Silva Jardim	72	1,34
89.	Rio Claro	0	0,00
90.	Rio das Flores	0	0,00
91.	São Sebastião do Alto	0	0,00
92.	Trajano de Moraes	0	0,00

Fontes: Censo escolar de 2015 do INEP (www.inep.gov.br) e cálculos efetuados pelo autor.

Tabela 10 - Relação entre receita de impostos (sobre a qual incidem os 25% vinculados constitucionalmente à educação), despesas **declaradas** em educação e valor hipotético gasto por matrícula nas redes municipais mencionadas abaixo em 2015

Prefeitura	No. matrículas na educação básica (a)	Receita de impostos (não inclui todas as receitas vinculadas à educação e os ganhos com o Fundeb)	Despesas declaradas em educação (b)	Valor hipotético por matrícula: (c) = (b)/(a)
Rio de Janeiro	637220	13.423.254.662,51	5.679.604.511,37	8913
Duque de Caxias	77284	1.322.627.492,62	621.458.710,74	8041
Niterói	26564	1.110.233.919,72	323.547.878,72	12180
Macaé	37862	1.030.834.662,51	433.750.767,56	11456
Campos dos Goytacazes	52183	603.306.775,18	334.607.307,58	6412
Nova Iguaçu	61280	456.680.876,03	314.805.338,99	5137
Volta Redonda	35408	454.289.684	180.088.022	5086
São Gonçalo	41368	452.787.357,40	238.869.397,91	5774
Petrópolis	38539	441.427.272,55	225.315.127,90	5846

Fontes: (a) Número de matrículas: Censo de 2015 do INEP; (b) receita de impostos e despesas em 2015: Sistema de Informação sobre Orçamento Público em Educação (SIOPE), disponível no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e (c) cálculos efetuados pelo autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto acima procurou mostrar que as estatísticas educacionais precisam ser tratadas com muita cautela, pois os documentos oficiais deixam muito a desejar, por incompetência e/ou má fé das autoridades ou técnicos responsáveis. Entretanto, mesmo com todas as ressalvas a tais estatísticas, é possível, com base nelas, traçar um quadro da situação educacional. Foi o que fizemos ao mostrar a evolução das

matrículas estaduais, municipais e privadas na educação básica no Brasil de 2006 a 2015. Contradizendo o pretendido pelo Fundeb, as matrículas estaduais e municipais diminuíram no Brasil como um todo, porém as privadas cresceram. O mais grave é que o Nordeste foi a região com maior queda de matrículas estaduais e municipais, apesar de padecer de enormes deficiências quantitativas e qualitativas em educação. Surpreendentemente, a rede estadual do RJ foi a que mais diminuiu no período (-48%), apesar de o governo estadual ter a terceira maior receita de impostos do Brasil. Coincidência ou não, a rede privada no RJ teve um grande crescimento e passou a ser a maior no Brasil em termos percentuais, superando, em termos percentuais, a própria rede estadual. O Rio de Janeiro passou a ser o único Estado em que a rede privada é maior do que a estadual. O estudo mostra também a participação das redes estadual, municipais e privadas na educação básica em 2015 de cada município do RJ, confirmando estudo anterior, que apontava, entre outras coisas, uma participação muito desigual destas redes nos municípios. As prefeituras de Niterói, São Gonçalo e vários da Baixada Fluminense, apesar de terem receitas significativas e/ou ganhos significativos com o Fundef e o Fundeb, têm proporcionalmente uma presença relativamente pequena, contribuindo, pela omissão e/ou conluio com o setor privado, para a participação privada relativamente grande em relação à média do Estado.

Em síntese, as estatísticas, com todos os seus problemas, indicam o fracasso do Fundeb, o descompromisso do governo estadual do RJ com a educação pública e seu conluio com a educação privada, o mesmo acontecendo com muitas prefeituras fluminenses.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. FNDE. Receitas de impostos e despesas de Campos dos Goytacazes, Duque de Caxias, Macaé, Niterói, Nova Iguaçu, Petrópolis, Rio de Janeiro, São Gonçalo, Volta Redonda em 2015. Disponível em Sistema de Informação sobre Orçamento Público em Educação (SIOPE). Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. MEC. Inep. **Censo escolar de 1997**. Brasília, 1998. Disponível em <www.inep.gov.br> Acesso em: nov. 2016.

BRASIL. MEC. Inep. **Censo escolar de 1998**. Brasília, 1999. Disponível em <www.inep.gov.br> Acesso em: ago. 2005.

BRASIL. MEC. Inep. **Censo escolar de 2001**. Brasília, 2002. Disponível em <www.inep.gov.br> Acesso em: ago. 2005.

BRASIL. MEC. Inep. **Censo Escolar de 2006**. Brasília, 2007. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. MEC. Inep. **Censo Escolar de 2015**. Brasília, 2016. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Relatório sobre as contas do governo federal em 1999**. Brasília, DF: TCU, 2000.

COSTA, Vera Lúcia Cabral. Financiamento e gasto com o ensino médio no Brasil. Brasília, **Em Aberto**, n. 74, dez. 2001.

DAVIES, Nicholas. A privatização por omissão: a participação das redes estadual e municipais de educação básica no Rio de Janeiro em 2006 na comparação com as redes privadas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.42-63, mar.2009.

DAVIES, Nicholas. **O financiamento da educação estatal: novos ou velhos desafios?** São Paulo: Xamã, 2004.

DAVIES, Nicholas. **O Fundef e as verbas da educação**. São Paulo: Xamã, 2001a.

DAVIES, Nicholas. **O Tribunal de Contas e a educação: quem controla o fiscalizador dos recursos?** Brasília: Plano, 2001b.

Escolas podem estar aumentando número de matriculados, diz MEC. **O Globo**, Rio de Janeiro, 7/10/03.

Estado controlará verbas de escolas. Cadastramento deve acabar com alunos fantasmas. **O Globo**, Rio de Janeiro, **Jornal do Brasil**, p. 15, 26/5/97.

Estado do Rio atrasa e erra no censo escolar. MEC ajuda a corrigir falhas e secretaria culpa digitação, mas há risco de prejuízo na distribuição de recursos. **O Globo**, Rio de Janeiro, p. 16, 12/10/00.

FAGNANI, Eduardo & QUADROS, Waldemar Luís de. "Governo federal e financiamento da educação na Nova República". In: VELLOSO, Jacques (org.). **Universidade pública** – Política, desempenho, perspectivas. Campinas: Papyrus, 1991.

GRACIOSA, José Gomes (conselheiro do TCE do Rio). **Fundef**. Rio de Janeiro: Tribunal de Contas do Estado, junho 1999.

MARTINE, George. **O Mercado de Trabalho para Professores de Primeiro e Segundo Graus: a Evolução na Década de 80**. Brasília: Inep. Série Documental: Relatos de Pesquisa, n.2 A, fev. 1994.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Financiamento da educação e gestão democrática dos recursos financeiros públicos em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 72, n. 172, set./dez. 1991.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

NEGRI, Barjas. **Financiamento da Educação no Brasil**. Brasília: Inep, 1997.

Os fantasmas do ensino público. Censo Escolar 99 tinha 115 mil alunos inexistentes. No Rio de Janeiro, 5.964 alunos fantasmas. **O Globo**, Rio de Janeiro, p. 3, 16/1/00.

Os números de mais uma discórdia. Conde afirma que vai proibir o estado de fazer recastamento em escolas da prefeitura. **O Globo**, Rio de Janeiro, 1/6/97.

RIBEIRO, José Aparecido Carlos. Financiamento e gasto do Ministério da Educação nos anos 90. **Em Aberto**, Brasília, n. 74, dez. 2001.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, maio/agosto 1991.

RIO DE JANEIRO. CIDE. **Anuário Estatístico do Estado do Rio de Janeiro - 1999-2000**. Rio de Janeiro: CIDE, 2001.

RIO DE JANEIRO. CIDE. **Anuário Estatístico do Estado do Rio de Janeiro - 1998**. Rio de Janeiro: CIDE, 1999.

RIO DE JANEIRO. CIDE. **Anuário Estatístico do Estado do Rio de Janeiro - 1997**. Rio de Janeiro: CIDE, 1998.

RJ tem alto índice de matrículas frias. Das 92 mil auditadas, 3,64% terminaram excluídas do censo pelo MEC. **O Globo**, Rio de Janeiro, 16/1/00.

TCE investigará aumento de matrículas escolares. Estudo de conselheiro constata que em seis municípios o número de alunos subiu até 236% após implantação do Fundef. **O Globo**, Rio de Janeiro, p. 16, 25/6/99.

RECEBIDO EM: NOVEMBRO/2016
APROVADO EM: NOVEMBRO/2016

**TECNOLOGIA E LINGUAGEM:²⁰
UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NOS DIÁLOGOS ENTRE OS SABERES
DOCENTE E DISCENTE**

Iolanda da Costa da Silva²¹
Alessandra Martins Franco Mattos²²
Carla Barbosa Rocha²³

RESUMO

Temos como objetivo narrar nossas experiências e aprendizagens em uma escola Municipal de Niterói, no ano 2015, com alunos entre 9 e 14 anos. Alguns dos nossos objetivos: trabalhar a problemática da escassez da água e perceber como as múltiplas linguagens e as tecnologias contribuem no cotidiano escolar. O trabalho teve início após a leitura do livro “O Segredo da Chuva”, de Daniel Mundunruku. Apropriamos-nos de vídeos e músicas, o que nos levou a utilizar diversos artefatos tecnológicos da escola. Tais tecnologias contribuíram na interação dos alunos, levando-nos a perceber que os mesmos tinham conhecimento da problemática da água e de suas responsabilidades. Os artefatos tecnológicos nos ajudaram a dialogar com as múltiplas linguagens facilitando o envolvimento dos estudantes.

Palavras chaves: Escola, linguagens, tecnologias

ABSTRACT

We recount our experiences and learnings in a Municipal school in Niterói, in 2015, with students between 9 and 14 years. Some of our objectives: working the problems of water scarcity and understand how the multiple languages and technologies contribute in everyday life. The work began after reading the book “*O Segredo da Chuva*” by Daniel Mundunruku (2006). Appropriated videos and music that led us to use several technological artifacts of the school. Such technologies contributed in the interaction of the students leading them to realize they were aware of the problem of water and their responsibilities. The technological artifacts have helped us have a dialogue with the multiple languages by facilitating the involvement of students.

Keywords: School, languages, technologies

20 Parte desse texto foi apresentado no Endipe 2016 e IV Seminário Internacional Inclusão em Educação – UP4, 2016.

21 Pedagoga e professora de apoio nos anos iniciais da FME- Niterói. E-mail: iolanda.io.costa@gmail.com.

22 Licenciada em Letras. Pós graduada em Mídias na Educação (UERJ). Professora dos anos iniciais. Da Fundação Municipal de Niterói e de Língua Portuguesa no ensino médio no Estado do Rio de Janeiro. E-mail: alemattos0912.amfm@gmail.com.

23 Assistente Social no Estado do Rio de Janeiro e professora dos anos iniciais da Fundação Municipal de Niterói. E-mail: ascarlabarbosa@oi.com.br.

INTRODUÇÃO

Acreditamos que pensar uma instituição escolar é antes de tudo almejar um lugar que ajude os pequenos cidadãos a se desenvolverem intelectual, social e emocionalmente. Não que tal responsabilidade seja exclusiva da escola, mas faz parte das suas atribuições, pois é um lugar de convivência. A leitura, a escrita e as equações de matemática básica, embora importantes, não podem ser o único foco da escola. Também, é seu papel possibilitar ao discente um autoconhecimento, o reconhecimento do outro como sujeito, aprimorando o olhar sobre as distintas realidades, possibilitando, assim, uma abertura de horizontes para melhorar a convivência humana e a vida de todos.

Abordar e refletir sobre acontecimentos do nosso cotidiano é de grande relevância para o desenvolvimento do senso crítico, político e humano nos estudantes. Afinal, a escola se encontra na cidade, a cidade no país e no mundo, um mundo que influencia a escola. Não podemos separar o mundo da escola ou vice-versa. Buscamos criar diálogos entre os espaços, possibilitando leituras diversas e novas conexões de sentidos. Leituras que acreditamos ser realizadas por estudantes das mais distintas idades e para as quais as linguagens são instrumentos fundamentais.

Entendemos a “linguagem não apenas como a expressão do pensamento ou o instrumento de comunicação (transmissora de informações), mas sim como a mediadora entre o sujeito e a sua realidade” (MOURA, 2009, p. 5389). Podemos mesmo falar em linguagens, visto que nos comunicamos pela música, pintura, palavras, danças, pelo olhar, pelo toque... Até mesmo o silêncio é uma forma de comunicação. São várias as maneiras de comunicação que nos envolvem e que podem promover uma interação dinâmica cercada de aprendizagens. A “[...] escola precisa ter a capacidade de interagir com todas elas, fazendo-se palco do grande diálogo de linguagem e de códigos que, porque existem na sociedade, precisam estar presentes na escola, [...]” (LAJOLO,²⁴ 1996, p. 5 Apud MOURA, 2009, p. 5389).

24 LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual do usuário. Em aberto: O livro didático e qualidade de ensino. Brasília: INEP, v. 16, n. 69, 1996, jan.fev.

A linguagem, por vezes, se mostra como uma arte sem limitações, sem regras. Tais afirmações podem ser percebidas ao caminharmos pela cidade e observarmos os muros pixados – estas que podem ser artes; mensagem de amor; de revolta e despedidas. Há sempre uma mensagem. Também podemos visualizar outras comunicações sem palavras e, às vezes, quase sem gestos, assim, como observamos nas estátuas humanas – permanencem parado a esperar por algo, e quando este é ofertado o agradecimento vem em pequenos gestos. Essas linguagens estão carregadas de uma comunicação que nem sempre são percebidas e estão carregadas de fatos históricos. Moura (2009) explicita que “mediante uso da linguagem é que damos sentido ao mundo vivido e, por isso a mesma se constitui em um canal pelo qual a aprendizagem pode acontecer” (p. 5389). As experiências podem ser compartilhadas, os desejos e sentimentos visibilizados, tensões desfeitas ou, infelizmente, estabelecidas, pois uma palavra mal interpretada ou dita em momentos inadequados tende causar danos que podem ir de um simples mal entendido a conflitos entre nações. A linguagem é ativa e transformadora.

A linguagem é necessária para a existência de um grupo, um país, etc. e para a sua continuidade. Após tais reflexões buscamos articular com as múltiplas linguagens visando um início de ano permeado de diálogos voltado para problemática da água, nosso bem tão precioso e insubstituível.

O trabalho, aqui descrito, começou a pedido da diretora e da pedagoga de uma escola do município de Niterói- RJ, em 2015. Almejou-se realizar um projeto escolar que alcançasse todas as turmas de uma forma interdisciplinar. Os distintos professores abordariam a problemática segundo as suas especificidades, mas dialogando entre si. Entretanto descreveremos as ações que se deram com os alunos do 5º ano e da turma de aceleração²⁵ durante 3 (três) meses. Os estudantes tinham entre 9 e 15 anos. Entre eles havia três estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)²⁶ que não dominavam a leitura e a escrita, um deles era deficiente físico.

25 A aceleração é um projeto que se propõe recuperar os alunos considerados “incapazes” de acompanhar o ensino. (Hanff, *et al*, 2002, p.1)

26 **CAPÍTULO II DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS Art. 5º** As necessidades educacionais

CAMINHADA DIALÓGICA

Integradas ao projeto de pesquisa, docência e extensão “As ‘artes de fazer’ a educação em ciclos: as tecnologias nas escolas 2015”, coordenado por Rejany dos S. Dominick. Visávamos uma experiência instituinte, “de formas a aprender e ensinar, com curiosidade e empatia em relação à vida e com um sentimento de solidariedade aberto às incluídas” (LINHARES, 2007, p 145). Seguindo o caminho instituinte, almejávamos fazer um resgate de como os primeiros habitantes do Brasil, os índios, se relacionavam com a natureza.

Objetivou-se a potencialização dos saberes e as novas aprendizagens que contribuíssem para o despertar de uma nova concepção de mundo, uma nova relação homem natureza, não somente para estudantes mas, para nós professores. Tínhamos a consciência de que as crianças tendem a seguir os exemplos que lhes são apresentados, estes podem ser bons ou ruins. É sabido que a escassez da água não é provocada por um pequeno grupo, há as empresas, o desperdício de água pela própria população e a falta de manutenção das tubulações. Não que os estudantes estejam totalmente isentos da responsabilidade, mas a atual situação da problemática da água é o resultado de um desperdício associado com a destruição da natureza que vem de anos atrás.

Na escola, podemos focar nas questões da natureza, do poder público e também dos grupos sociais e dos indivíduos. Naquele momento optamos por focar o problema da cidade nas práticas dos sujeitos ordinários, que podem sofrer uma certa cegueira também sobre suas maneiras de estar no mundo. Não buscamos a

especiais são definidas pelos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, em caráter temporário ou permanente, bem como pelos recursos e apoios que a escola deverá proporcionar, objetivando a remoção das barreiras para a aprendizagem. Art. 6º Será ofertado atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de: I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências; II. dificuldades de comunicação e sinalização demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis; III. condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos; IV. superdotação ou altas habilidades que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração para concluir, em menor tempo, a escolaridade, conforme normas a serem definidas por Resolução da Secretaria de Estado da Educação. DELIBERAÇÃO N.º 02/03. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao022003.pdf>. Acesso: 24/04/2016.

culpabilização, algo comum em campanhas governamentais, mas sabemos que as ações diárias, sejam elas boas ou ruins, se tornam rotineiras e não mais refletimos sobre as mesmas. Naturalizamos na convivência alguns gestos destrutivos, impossibilitando-nos a reflexão sobre os mesmos. Almejávamos despertar nos discentes a reflexão sobre suas práticas cotidianas. Assim, juntamente, poderíamos rever nossos atos em busca de um melhor uso da água e o seu reaproveitamento.

Trabalhando com os princípios da metodologia de pesquisa interativa, dialogamos com Thiollent. Este afirma que este tipo de pesquisa possui “um caráter participativo pelo fato de promover ampla interação entre pesquisadores e membros representativos da situação investigada” (1997, p. 21). Como estávamos aprendendo-ensinando, demandou-nos a elaboração de objetivos de ensino e de pesquisa, pois sabemos que o caminho da aprendizagem é uma via de mão dupla, onde todos aprendem e ensinam. Buscávamos com o projeto estimular conversas sobre as consequências de nossos atos na natureza e refletir sobre a necessidade e urgência de mudarmos nossas ações cotidianas visando menor agressão à natureza. Como objetivos de pesquisa, queríamos compreender como as múltiplas linguagens e as tecnologias poderiam contribuir, de forma significativa no cotidiano escolar para atingirmos nossos objetivos de ensino e entender como os alunos se percebiam diante da problemática da escassez da água pela qual estava passando a cidade.

Fazenda (2008), foi outra teórica com quem dialogamos, visto que o problema no qual estávamos trabalhando demandava uma racionalidade interdisciplinar, que tem o intuito de “alicerçar-se no diálogo e na colaboração, fundar-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercita-se na arte de pesquisar” (p.69).

E, com a colaboração de todos, buscamos um trabalho criativo, articulando linguagens e tecnologias distintas para comunicar e informar sobre a falta de água na cidade e o que seria possível cada cidadão fazer para que o problema pudesse ser superado. Para tal, o diálogo foi essencial. Não só entre nós os docentes, mas entre os estudantes entre si e conosco.

NOSSA “ARTE DE FAZER”

Houve a necessidade de encontros semanais para discutirmos nossas ações, trocarmos experiências e tirarmos as dúvidas. Durante as nossas buscas por materiais de apoio, uma professora nos indicou a leitura do livro "O Segredo da Chuva", de Daniel Munduruku (2006). Achamos o livro relevante e apropriado para ser o “fio condutor” do trabalho. Após a escolha do livro tivemos mais um período para conversação e reflexões. Tais encontros nos levou a busca por vídeos, filmes, música, dentre outros materiais na *internet*.

A cada estudo feito e novos materiais encontrados, o desejo de nos apropriarmos de todos aumentava e, ao mesmo tempo, tais instrumentos de apoio nos assinalavam possíveis caminhos para nos apropriarmos das distintas linguagens. Ansiávamos por um trabalho dinâmico, o que facilitaria a participação de todos ou quase todos os envolvidos, pois somos uma escola inclusiva.

Pensando na diversidade de linguagem, nos apropriamos de todos os artefatos tecnológicos disponíveis na escola. Tecnologias estas que, por vezes, não as vemos como tal, pois já estamos tão habituados com as mesmas em nosso cotidiano. São as tecnologias tradicionais, pois “há muito tempo, usamos tecnologias como o lápis, os cadernos [...]” (Dominick, 2014, p. 2), ainda, temos os livros, quadro negro, dentre outras. Também, encontramos os artefatos tecnológicos mais modernos tais como computador, data show, notebook, máquina fotográfica e celular.

Para além do diálogo com os artefatos tecnológicos, buscamos dialogar com a “tecnologia social”. Rodrigues e Barbieri (2008) afirmam que “a tecnologia social implica a construção de soluções de modo coletivo [...]” (2008, p. 1075). A preocupação com processo de produção da tecnologia social, embora não prescindida de aspectos gerenciais, volta-se prioritariamente para a emancipação dos atores envolvidos, tendo no centro os próprios produtores e usuários dessas tecnologias. Dito de outro modo, a tecnologia social implica a construção de soluções de modo coletivo pelos que irão se beneficiar dessas soluções e que atuam com autonomia, ou seja, não são apenas usuários de soluções importadas ou produzidas por equipes especialistas, a

exemplo de muitas propostas das diferentes correntes da tecnologia apropriada. Uma definição de tecnologia social proposta no site e pelo Instituto de Tecnologia Social²⁷ é a seguinte: “um conjunto de técnicas, metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para a inclusão social e melhoria das condições de vida”.

Ao dialogarmos com Dominick (2015), percebemos que estávamos desenvolvendo uma tecnologia social. A autora refletindo Bhabha (1998) explicita que:

Corremos riscos, acreditávamos que o risco é a possibilidade de nos implicarmos corporificadamente com as incertezas do futuro. E, como nos propõe Bhabha (1998), é preciso tocar o futuro do lado de cá, pois o tempo não é uma linha sequencial e ininterrupta de passado, presente e futuro, como nos fez acreditar o projeto hegemônico Moderno. O presente é o momento que toca o passado e o futuro. É no presente, todavia, que podemos romper com os fios que transportariam ao futuro “os destinos”. Não acreditamos que “destino” seja algo predito, mas um caminho a ser percorrido pelos muitos sujeitos transitórios, como professores sabedores e não-sabedores, como sujeitos em transformação, sujeitos moventes que não têm os saberes “verdadeiros”, que não são repetidores de técnicas, mas sim sujeitos políticos, pesquisadores de si, da natureza, das relações sociais e dialogadores com a multiplicidade que vem sendo encontrada pelo caminho (2015, p. 6).

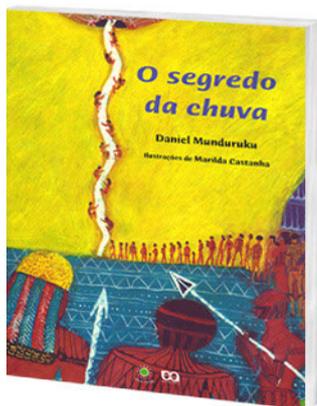
É neste sentido que ser docente articula artesanato e técnica, conhecimentos científicos e saberes cotidianos. Nós professores vamos produzindo “artes de fazer” a Educação, como bem nos ajuda a refletir Certeau (1994).

E, assim, buscamos uma melhor interação da escola com mundo, com a cidade, criando possibilidades para nos sentirmos fazendo parte, contribuindo para o despertar de um senso de responsabilidade que ajudará o espaço onde vivemos a se manter apropriado para nossa existência ou não

²⁷ <http://www.itsbrasil.org.br/conceitos/tecnologia-social>

LINGUAGENS E TECNOLOGIAS EM DIÁLOGO

Começamos lendo o livro,²⁸ tanto para a turma do 5º ano, quanto para aceleração. Após a leitura, conversamos sobre a ideia central do mesmo. Entretanto, depois as turmas seguiram por caminhos distintos, mas que, ao mesmo tempo, se cruzavam.



Os alunos do 5º fizeram um resumo em conjunto, em que cada aluno falava de forma livre sobre o que tinham compreendido da história. A princípio, o grupo ficou um pouco tímido. Acreditamos que eles tenham estranhado essa forma de trabalhar pois, geralmente, cada um faz a sua leitura, depois fala brevemente sobre o texto ou responde a algum questionário. Desta vez eles tinham que se expressar livremente. Podiam falar do livro e, ao mesmo tempo, questionavam sobre alguns acontecimentos da cidade e da escola e tiravam dúvidas.

Durante a conversa, os próprios alunos faziam uma relação do livro com a problemática vivida, por todos nós, devido à escassez da água. Falavam sobre a estiagem e alguns relatavam a situação nas casas deles. Um aluno falou: “na minha

28 **SINOPSE:** Lua nasceu predestinado. Mas até o momento de sua partida, ninguém sabia qual seria a incumbência de vida do menino. A revelação veio na forma de uma curiosidade sem fim; como fazer chover? A ficção criada pelo autor indígena reporta-se aos mitos indígenas e é reveladora em sua pureza. Lua traz dentro de si a semente de um mundo melhor. E por isso sua tarefa é concluída com sucesso. Após muitas aventuras perigosas na selva, Lua finalmente encontra o temido deus da chuva. Cansado, mas confiante, o garoto passa por mais uma prova. É preciso formular três perguntas impossíveis de serem respondidas pelo senhor do tempo e, assim, receber o dom de fazer chover. Fonte: <http://www.livrariacultura.com.br/p/o-segredo-da-chuva-5009144>. Acesso: 22/02/2016.

casa não falta água”.

Outros falavam que não estava caindo água, mas tinham poço. Os alunos falaram que viam pessoas levando o carro com a borracha aberta enquanto outros estavam sem água, que era um desperdício de água.

Achamos relevante conversamos e explicamos que a falta d’água também prejudica o recebimento de energia elétrica. Depois cada aluno fez um desenho da parte que mais gostou da história. O resumo do livro em coletivo foi registrado por todos. Segue em anexo o mesmo.

Enquanto isso, o grupo da aceleração, após a leitura do livro, ouviu músicas em que as temáticas estavam voltadas para a água, foram elas: Oh! Chuva (Fala Mansa, 2001) e Planeta Água (Guilherme Arantes, 2005). Procuramos construir um diálogo entre as músicas e delas com o livro. Abrimos espaço para a discussão sobre a problemática da água, quais eram as causas e como poderíamos contribuir para mudar o quadro da escassez da água.

A opção por usar música com esse grupo deveu-se ao nosso diálogo com Chiarelli e Barreto (2005), que nos ajudam a refletir sobre os benefícios da linguagem musical, pois “a presença da música na educação auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionando-se ainda com habilidades linguísticas [...] ajudam o educando a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo” (p. 11).

Almejavamos trabalhar as consequências mais graves da falta de água tais como a fome, as secas e a miséria, mas não queríamos mostrar cenas fortes que frequentemente aparecem nos meios de comunicação. Achamos que a música seria uma linguagem mais apropriada.

SEGUEM ALGUNS TRECHOS DAS MÚSICAS

Oh! Chuva – Fala Mansa

[...]

Oh chuva, eu peço que caia devagar só molhe esse povo
de alegria para nunca mais chorar, para nunca mais
chorar, para nunca mais chorar

[...]

Terra planeta água - Guilherme Arantes

[...]

Água que nasce na fonte serena do mundo

E que abre um profundo grotão

Água que faz inocente riacho e deságua na corrente do ribeirão

Águas escuras dos rios que levam a fertilidade ao sertão

Águas que banham aldeias e matam a sede da população

Águas que caem das pedras no véu das cascatas, ronco de trovão

E depois dormem tranquilas no leito dos lagos, no leito dos lagos

[...]

Primeiro ouvimos as músicas e depois começamos a conversar com os alunos sobre as mesmas. Dialogamos sobre a região do sertão, quem são os sujeitos que lá vivem e como eles vivem. Estabelecemos um diálogo e os estudantes foram compartilhando seus saberes a respeito do povo sertanejo. Falaram que muitos morriam de fome, pois as plantações secavam, relatavam sobre as cenas tristes de crianças magras e pessoas doentes que são mostradas no jornalismo. No quinto ano, os alunos também abordaram esta mesma problemática – a seca no sertão.

Depois, em conjunto trabalhamos com os vídeos encontrados no *Youtube* – “Uma viagem no tempo” – Turma da Mônica²⁹ e “Um plano pra salvar o planeta” – Chaves – Ep. 031.³⁰ A relevância de trabalharmos com filmes é percebida pelo envolvimento que essas produções podem promover e as distintas emoções que são despertadas naqueles que assistem.

As linguagens da TV e do vídeo respondem à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta [...]. O jovem lê o que pode visualizar, precisa ver para compreender. Toda a sua fala é mais sensorial-visual do que racional e abstrata. Lê, vendo (MORAN, 1995, p.2).

São imagens que falam e que nos permite sentir, ser e viver com o outro e pelo outro.

Com os vídeos, trabalhamos com situações do nosso cotidiano, procuramos nos apropriar dos acontecimentos semelhantes aos do nosso dia-a-dia e, assim,

29 <https://www.youtube.com/watch?v=zjqcwkEX-ao&index=6&list=PLACB097E694F99C35>

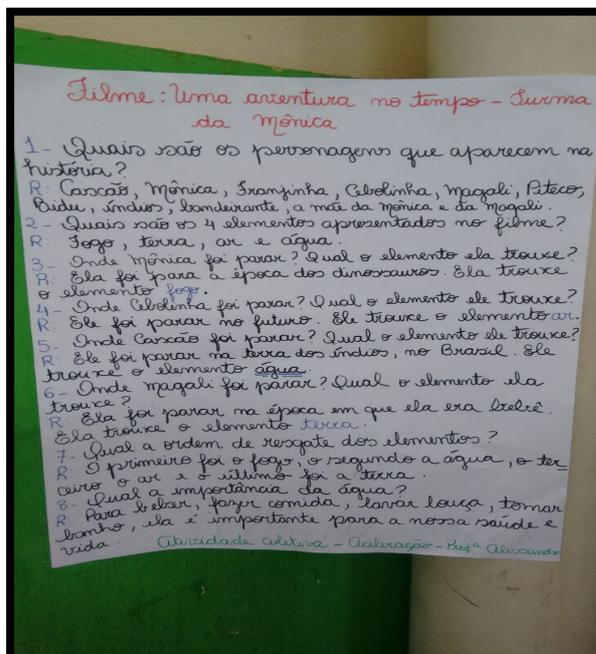
30 <https://www.youtube.com/watch?v=a5vCEhRvEqg>

promover outros debates buscando contribuir nas reflexões dos estudantes de como solucionar ou amenizar a falta da água na cidade e sua relação com o campo. Durante algumas dessas conversações, alguns alunos nos relataram possíveis soluções para amenizar a falta d'água, algumas bem conhecidas, outras nem tanto:

- Não manter a torneira ligada direto, enquanto se escova o dente e lavando as mãos;
- Colher neblina;
- Usar água da chuva.

Com a turma da aceleração, também foi elaborado um quadro com perguntas para guiar a conversa. Procurando provocar mais um trabalho interdisciplinar, falamos sobre os quatros elementos da natureza (água, terra, fogo e ar) e explicamos cada um deles. A abordagem da problemática da água ocorreu por último.

Figura 1



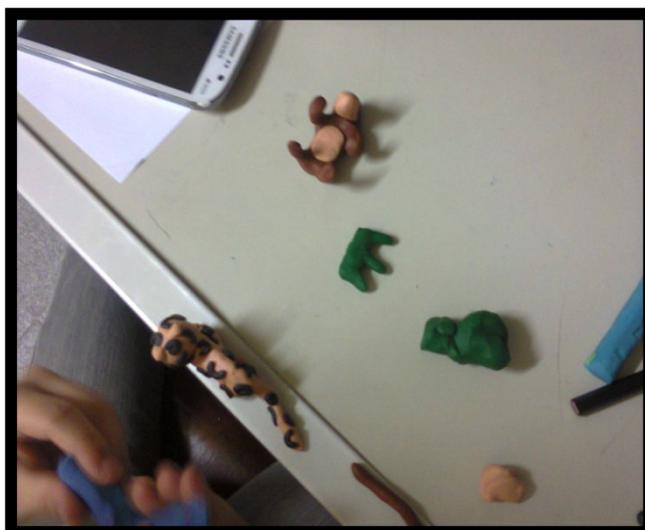
Quadro com as perguntas confeccionado pela professora da turma de aceleração.

Depois de alguns meses de trabalho e reflexões sobre o resultado, que por sinal foi positivo, resolvemos fazer uma releitura do livro de de origem ao trabalho. A turma de aceleração fez o cenário com massinha para modelar e a turma do 5º ano participou com a gravação do resumo do livro.

Começamos fazendo os bonecos e os cenários. Os próprios alunos se organizaram e cada um trabalhou segundo as suas habilidades.

Com a mão na massa

Figura 2



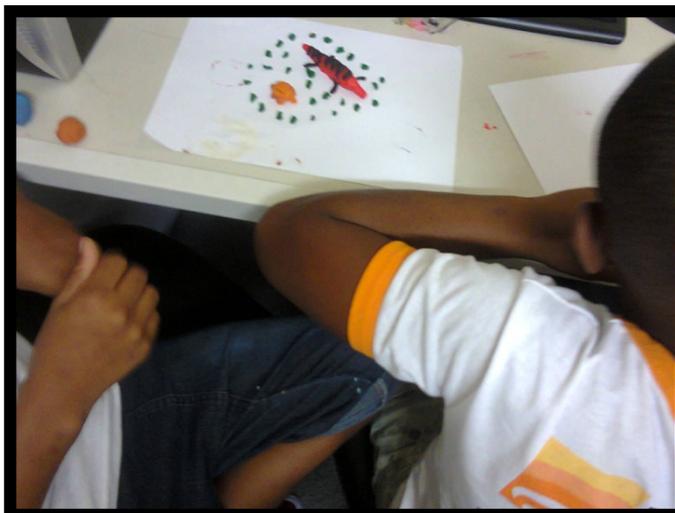
Uma aluna confeccionando o macaco, onça, dentre outros animais.

Figura 3



Elaboração da capa

Figura 4



Construção de uma parte do cenário.

Depois dos personagens e os cenários pontos, começamos a remontar os cenários da história e em seguida a fizemos as fotos. Enquanto isso, alguns alunos do 5° faziam a gravação do resumo do livro. Escolhemos 8 alunos para fazerem as leituras e a gravação das vozes foi feita com o auxílio de um celular.

Algumas fotos do cenário e a capa:

Figura 5



Figura 6



Figura 7



No final, juntamos as fotos e as gravações para trabalharmos com os materiais no *Movie Maker*, um programa do computador para fazer vídeos. Durante a finalização do trabalho não foi possível a participação dos alunos, o que lamentamos, mas a demanda de detalhes e tempo necessário foi o nosso maior limitador. O vídeo foi postado no *YouTube*³¹ com a permissão da escola. Foi um trabalho que nos surpreendeu, pois cada estudante participou dando o melhor de si de forma organizada e respeitosa.

CONCLUSÃO

Sempre há possibilidades de viver de formas diversas, mas é preciso, sobretudo, identificar que a água é mais do que um líquido, é mais do que um bem privado, é mais do que um direito de alguns: a água é um bem indispensável à vida, seja na floresta, no campo ou nas cidades. Indispensável à vida humana e também dos animais e dos vegetais.

Em nossas ações buscamos possibilitar às crianças um diálogo sobre a água e sua importância para a vida no planeta e, em especial, nas cidades. Trabalhamos questões interdisciplinares. Conseguimos desenvolver com os estudantes uma gama complexa de conhecimentos, em articulação interdisciplinar: abordamos as regiões brasileiras; ciência – a relação homem natureza; arte – experiência estética musical mensagem musical; conhecimentos políticos e éticos tais como direitos e deveres...

Percebemos através das conversas com os estudantes a relevância em abrimos espaços ao diálogo sobre o nosso cotidiano. Tais conversações nos permitiram descobrir que o estudante, em alguns assuntos, tem mais conhecimentos do que imaginamos. Apreendemos que estes conheciam as causas da escassez da água e possíveis soluções ou melhoria para a problemática. Eles não estavam alheios à situação da escassez da água na cidade.

31 https://www.youtube.com/watch?v=_vKxiHe3puU

O fato de nos apropriarmos das distintas linguagens e tecnologias tornou o trabalho dinâmico, mesmo diante da abordagem do mesmo assunto repetidas vezes. O nosso diálogo com as linguagens e as tecnologias nos possibilitou percorrer distintos caminhos, oportunizando aprendizagens que aconteceram de forma e em tempo distinto, contribuindo para a participação de todos os alunos, estes com ou sem necessidades educacionais especiais.

A pertinência desse trabalho para nossa prática profissional e até mesmo pessoal se deu quando percebemos que o melhor caminho para possíveis soluções aparece quando percebemos que a responsabilidade nunca é exclusivamente do outro, mas um pouco de cada um. Talvez uns mais, outros menos. Ao tentarmos compreender como os alunos se percebiam na problemática da água, primeiro foi preciso nos percebermos. Foi diante dessa reflexão que entendemos as nossas responsabilidades diante das crianças. Pois somos exemplos, diretos ou indiretos. E tais descobertas se deram durante os constantes diálogos entre todos os envolvidos no trabalho, indo ao encontro da metodologia adotada.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Guilherme. **Terra planeta água**. Disponível: <http://www.vagalume.com.br/guilherme-arantes/planeta-agua.html>. Acesso em: 12/05/2016.

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

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. V. 1: Artes de Fazer.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti; BARRETO, Sidirley de Jesus. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. In: **Revista Recre@rte** Nº3 Junho 2005 ISSN: 1699-1834.

Disponível: <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03/musicoterapia.htm> . Acesso em 20/03/2016.

FALA MANSÁ. **Oh! Chuva**. Disponível: <https://www.letras.mus.br/falamansa/45975/>. Acesso em: 12/05/2016.

RODRIGUES, Ivete e BARBIERI, José Carlos. A emergência da tecnologia social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável. **Rev.**

Adm. Pública [online]. 2008, vol.42, n.6, pp. 1069-1094. ISSN 0034-7612.<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122008000600003>

DOMINICK, Rejany dos S. **Discutindo e conceituando as tecnologias para a formação de professores na EJA e na diversidade**. Rio de Janeiro: No Prelo, 2014.

_____. **As “artes de fazer” a educação em ciclos: as tecnologias nas escolas** 2015. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 15. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008. Disponível: <http://books.google.com.br/books?id=IESxUJsjE9YC&lpq=PA9&ots=8qTq8bmdJ&dq=interdisciplinaridade&lr&hl=pt-BR&pg=PA47#v=onepage&q&f=true>

LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. In: **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v. 16, n. 31, p. 139-160, maio-ago. 2007.

MORAN, José Manuel. O Vídeo na Sala de Aula. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/desafios_pessoais/vidsal.pdf. Acesso em 20/03/2016.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. O uso de diferentes linguagens na formação de professores: redefinindo os espaços de aprendizagem. In: **XIX CONGRESSO EDUCACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3399_1794.pdf. Acesso: 06/02/2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

RECEBIDO EM: SETEMBRO/2016
APROVADO EM: NOVEMBRO/2016

INFÂNCIA E LEITURA: EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO EM UMA BIBLIOTECA PÚBLICA³²

Rafaela Vilela³³

RESUMO

O artigo discute a relação entre a mediação e a formação do leitor, apresentando eventos em que crianças e adultos compartilham, no cotidiano de uma Biblioteca Pública, experiências de leitura. Parte da compreensão de que a mediação, além da interação com um leitor mais experiente, envolve também a preparação do espaço, a seleção e a organização do acervo - três eixos fundamentais para a formação do leitor. Considerando esse pressuposto, a pesquisa buscou interlocução com autores que discutem infância e linguagem e espaços, acervos e mediações de leitura.

Palavras-chave: Linguagem, infância, leitura, mediação, biblioteca pública

ABSTRACT

The article discusses the relationship between mediation and the training of readers, featuring events in which children and adults share reading experiences on a daily basis at the Public Library. Part of the understanding is that mediation, in addition to the interaction with a more experienced reader, also involves the planning of the space/room, the selection and organization of the books - three fundamental axes for the training of readers. Given this assumption, the research has sought dialogue with authors who discuss childhood and language and spaces, collections and reading mediation.

Keywords: Language, childhood, reading, mediation, public library

³² Trabalho apresentado no XVII Endipe, 2014.

³³ Mestre e doutoranda em Educação pela UFRJ. Professora do Instituto Superior de Educação Pró- Saber. Email: rafalouise@gmail.com

INTRODUÇÃO

No fundo, os livros são isto: conversas sobre a vida. E é urgente, sobretudo, aprender a conversar.

Yolanda Reyes (2012, p. 29).

Por uma longa tradição, a biblioteca foi sinônimo de espaço para estudo e pesquisa, sendo considerada um lugar silencioso para ler e buscar informações. Mas será apenas esse o papel da biblioteca? O presente trabalho apresenta resultados de uma dissertação de mestrado, perpassada por estudos da linguagem e da infância. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica, realizada com crianças e adultos em um espaço de leitura.

O campo escolhido foi uma biblioteca pública localizada em uma favela da zona sul da cidade do Rio de Janeiro que, além de apresentar um projeto arquitetônico diferenciado, oferece acesso à leitura em diferentes suportes. Durante a pesquisa foram realizadas observações participantes, entre os meses de janeiro a julho de 2013. Foram observadas crianças com idades entre 4 e 10 anos, a maioria delas moradoras do entorno. Além de registros em caderno de campo, também foram utilizadas como estratégias metodológicas fotografias e entrevistas semiestruturadas com os adultos responsáveis pela biblioteca e conversas informais com as crianças frequentadoras daquele espaço.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da mediação para a formação do leitor, refletindo como os espaços, os acervos e as mediações contribuem para a sensibilização das crianças na relação com a leitura. Para isso, parte da compreensão de que a mediação, além da interação com um leitor mais experiente, envolve também a preparação do espaço, a seleção e a organização do acervo.

O texto está organizado em três partes: na primeira, apresenta considerações sobre espaços, acervos e mediações da biblioteca; na segunda, a partir da análise de um evento de campo em que crianças e adultos compartilham, no cotidiano da biblioteca, experiências de leitura, discute a mediação como possibilidade de produção e negociação de sentidos; por fim, apresenta considerações sobre a leitura para e com crianças no espaço público de cultura.

UM DIÁLOGO SOBRE ESPAÇOS, ACERVOS E MEDIAÇÕES

Com um projeto arquitetônico que se sobressai entre as construções improvisadas da favela, a biblioteca pública pesquisada surgiu com a proposta de ser um espaço de cultura e de convivência. O projeto é uma iniciativa dos Governos Federal e Estadual, através do Programa Mais Cultura e do Plano Nacional de Livro e Leitura, e contou com financiamento do Programa de Aceleração do Crescimento.

Com uma arquitetura vertical, totalizando 1,6 mil metros quadrados, os cinco andares da biblioteca oferecem, além de um espaço de reunião de livros, diferentes espaços: midiateca, ludoteca, cineteatro, uma sala multiuso para cursos, setor de internet comunitária, cozinha-escola e café-literário. Em campo, percebemos que as crianças escolhiam e circulavam, em sua maioria, por três ambientes: o espaço dos computadores, a midiateca e a ludoteca – a biblioteca infantil. Mas como observar as crianças em todos esses espaços? O barulho presente no espaço dos livros, em contraponto ao silêncio dos ambientes que tinham computadores e televisões, fez com que elegêssemos a ludoteca como lugar para as observações participantes.

Concebida para as crianças, o espaço conjuga livros, brinquedos e computadores no mesmo ambiente. Há pufes, mesas coletivas e material para desenhar e colorir. Possui dois computadores com jogos instalados e internet disponível. Há ainda jogos de labirinto presos na parede, quebra-cabeças dispostos na estante, circuitos para montar, carros de madeira e móveis de cozinha formando um ambiente convidativo para a brincadeira e para a leitura. Apesar de indicar o acesso de crianças até oito anos, é possível observar a frequência de crianças mais velhas.

Observamos que a biblioteca pesquisada possui uma preocupação com a organização e a apresentação de seu acervo impresso. Com mais de doze mil títulos, dentre obras literárias e informativas para consulta e pesquisa, a biblioteca dispõe de um total de quase três mil e quatrocentos livros infanto-juvenis. Na ludoteca a arrumação preza pelo acesso livre das crianças que, ao alcance dos olhos e das mãos, buscam nas prateleiras títulos novos e conhecidos. Um ao lado do outro, os livros são

organizados por assuntos. Em algumas prateleiras podem-se observar alguns livros com a capa exposta.

Na ludoteca, fui até as estantes para ver a organização e o acervo oferecido às crianças. As prateleiras estavam com as seguintes etiquetas: livros com muito texto e poucas ilustrações; primeiras leituras; livro imagem; teatro; poesia; várias histórias em um só livro (contos, lendas, fábulas); histórias humorísticas, adivinhações; enciclopédias, dicionários infantis e biografias; quadrinhos e assuntos gerais. Observei vários títulos interessantes. Livros de Tatiana Belink, Erico Veríssimo, Monteiro Lobato, Marcio Vassalo, Ana Maria Machado, Ruth Rocha... A mediadora me explicou que o acervo foi pensado pela Secretaria de Cultura para que todas as bibliotecas que compõem essa rede disponibilizassem os mesmos livros. Em relação ao critério de organização, ela reafirmou o papel da secretaria, apontando que os livros já vieram etiquetados desse modo.

(Caderno de Campo, 13/03/2013)

O registro acima ressalta o modo com que o acervo da ludoteca foi organizado. Uma arrumação que “revela intenções pedagógicas e oferece diferentes possibilidades para as crianças” (PIMENTEL, 2011, p. 124). Observamos que os títulos se dividem entre literatura e informação e que não há livros didáticos. A seleção realizada pela Secretaria de Cultura buscou garantir o mesmo acervo nas diferentes bibliotecas públicas da rede. Em relação ao critério de organização, é interessante ressaltar que ainda não há no Brasil um critério único de catalogação nas bibliotecas infantis.

Pimentel (2011, p. 126) destaca que “o conhecimento sobre a organização de acervos de livros para as crianças ainda está em construção, pois é preciso certa clareza sobre a identidade dos objetos de uma coleção para poder impor alguma ordem a ela”. Assim, há bibliotecas que organizam o acervo por autor, temática, ou ainda utilizam cores ou criam símbolos para categorizar os livros. Como cada espaço organiza os títulos de um modo, o leitor necessita compreender suas formas de arrumação e se familiarizar com ela. Para isso, é importante educar o usuário a conhecer a organização do acervo. Murais para que os códigos sejam compartilhados são uma boa estratégia. No caso da biblioteca pesquisada, observamos que os livros foram arrumados por temas ou gêneros e que os códigos sinalizados nas prateleiras são também escritos em uma etiqueta colada no verso da capa dos livros. Como a ludoteca também realiza

empréstimos aos sócios, os livros passam por um controle de catalogação interna. Organização fundamental para realizar e facilitar consultas e empréstimos.

A arrumação dos livros no espaço de leitura é também um trabalho minucioso de busca de semelhanças. A categorização utilizada na biblioteca, especificamente na ludoteca, divide os livros literários, indicando certos títulos para os leitores fluentes e outros para os iniciantes. Apesar disso, destacamos que é importante brincar com as coleções de livros, propondo rearranjos. Essa ideia não significa mudar todas as categorias da biblioteca, mas buscar novas semelhanças entre os títulos. Assim, além de criar um espaço para destacar os títulos imperdíveis ou as novidades – que devem ser trocados de tempos em tempos – é interessante dispor outras estações de leitura dentro da biblioteca (PERROTTI, 2004). Estações que, quando inusitadas, convocam o olhar do leitor. Uma caixa com livros sobre bruxa, um varal só com títulos engraçados, uma cesta que disponha apenas livros com capas verdes. Esses são movimentos que capturam adultos e crianças e provocam novos encontros com a leitura, posto que “a organização do acervo convida, instiga, favorece ou restringe ações e interações (PIMENTEL, 2011, p. 57-58).

Perrotti (2004, p. 14) compreende que as bibliotecas “podem – e devem – ter livros variados, bonitos, bons, de diversos tipos e formatos. Mas são bem vindos também os jornais, as revistas, os computadores”. Corsino (2010, p. 201), em consonância com essa consideração, aponta que, embora o livro deva ocupar lugar de destaque, as bibliotecas também podem disponibilizar “brinquedos, cenas e personagens de histórias, pedaços de panos para se transformarem em roupas, adereços (chapéus, coroas, sapatos, colares, entre outros)”. A ludoteca, como biblioteca infantil, agrega essas concepções e dispõe de um espaço composto por livros informativos e literários, gibis, brinquedos, computadores e diferentes materiais que possam despertar a imaginação das crianças. O acervo de livros foi constituído pela equipe do Núcleo da Leitura e do Conhecimento da Secretaria de Cultura e a atualização de títulos é mantida com os recursos e programas da Fundação Biblioteca Nacional. De acordo com a Superintendente da Leitura e do Conhecimento (em entrevista concedida à pesquisadora no dia 14/05/2013), buscou-se compor essa

coleção conjugando obras de referência, clássicos e novidades literárias. Passeando pelas estantes, é possível observar que os livros encontram-se em excelente estado de conservação e que houve a preocupação em oferecer títulos que prezam pela qualidade. Qualidade que, para Andrade e Corsino (2007), em reflexão sobre os critérios de escolha de livros do Plano Nacional de Biblioteca da Escola/2005, precisa congrega elaboração literária, pertinência temática, qualidade de ilustração e projeto gráfico editorial.

Para que as crianças criem situações para ler, pesquisar e imaginar, é necessário uma combinação entre os espaços de livros, os diferentes acervos e a intencionalidade do mediador de leitura. Como em um tripé, esses três apoios precisam estar alinhados. Não basta oferecer bons títulos ou se preocupar apenas em arquitetar o espaço. A leitura necessita de convite e passa por uma relação de afeto. Assim, para que livros e leitores possam se encontrar, para que os espaços de leitura tornem-se lugares de experiências, é necessária a presença do mediador. Mediador aqui compreendido quase que como um anfitrião, pois cabe a ele receber, acolher e convidar os leitores a adentrar no espaço, a conhecer novos títulos e a experimentar novas leituras.

Bianca (8 anos)³⁴ chegou à ludoteca e foi logo abraçar a mediadora Alessandra. Entregou o livro que tinha levado para casa e comentou:

- Eu gostei dessa história, tia! – disse se referindo a um livro da coleção de poesias da dupla Lalau e LauraBeatriz.

- Que bom! Eu separei outros livros que eu acho que você vai gostar também.

Alessandra pegou três títulos ao lado do computador, já separados, e começou a apresentá-los para Bianca.

- Tem esse aqui que é da Eva Furnari. Esse é um livro muito engraçado porque tem uma brincadeira de rima (disse referindo-se ao livro “Assim, assado”) como esse que você acabou de levar para casa. Esse aqui chama-se “A Primavera da Lagarta” e conta a história...

- Eu quero esse! – disse interrompendo Alessandra, encantada com as ilustrações do livro escrito e ilustrado pela Eva Furnari.

(Caderno de Campo, 05/02/2013)

Diante da proposta de falar sobre seus livros favoritos, Renata (9 anos) declara:

³⁴ Foram utilizados nomes fictícios para caracterizar os sujeitos de pesquisa.

- Eu gosto do Barba Azul. É de terror, mas eu gosto de ouvir a tia Alessandra contar porque ela faz uma voz forte e grita como a menina do livro. Dá até medo!

(Caderno de Campo, 05/02/2013)

A mediação aparece como principal elemento nos eventos descritos acima. Bianca e Renata são frequentadoras assíduas da Ludoteca. Vão até lá para encontrar amigos, brincar e ler. Voltam porque encontram, no espaço, acolhimento. Abraço, sorriso e atenção que as convidam tanto a adentrar os livros da biblioteca quanto a desejarem levar um pouquinho dessas experiências para casa.

Que livros oferecer para alimentar o imaginário de Bianca? O que ler e como ler nas rodas com e para as crianças? Essas questões presentes na mediação realizada por Alessandra demandam escolha, conhecimento, organização, intencionalidade e compromisso. Não se pode simplesmente escolher um título na estante. É necessário comprometimento para fazer valer a função da biblioteca. Castrillón (2011, p. 46-47) ressalta que “todas as ações que conduzam a biblioteca a se tornar uma instituição que contribua para a mudança passam pela leitura”. E a biblioteca só alcançará essa função política de transformação se possuir mediadores que sejam, sobretudo, leitores curiosos e informados.

O que faz “Barba Azul” se tornar o livro favorito de Renata? Por que Bianca não espera nem Alessandra terminar de apresentar os livros para escolher levar “Assim, assado” para casa? Indagações que desvelam o afeto presente nas situações de leitura realizadas pela mediadora, pois como ressalta Corsino (2010, p. 186) “a mediação do adulto é o ponto-chave das primeiras leituras. É ele quem organiza o ambiente e quem empresta sua voz ao texto. Seus gestos, entonações, intervenções (...) revelam o que e como a criança deve ler”. Isso significa que a escolha e o modo com que os mediadores de leitura leem se relacionam intrinsecamente com a formação do leitor.

“ESQUELETO E OSSO É A MESMA COISA?”

A leitura faz pensar. Pensar sobre si, sobre o outro, sobre o mundo. Pensamentos que se amplificam quando são compartilhados, quando se tornam palavra para o outro. O evento abaixo aborda uma leitura que inclui o ouvir e o dizer. Diálogos que possibilitam que o outro ofereça palavras às nossas palavras. Linguagem que nos constitui enquanto sujeitos.

“Esqueleto e osso é a mesma coisa?”

Alessandra, a mediadora da ludoteca, convidou o grupo para ler e pesquisar um livro sobre corpo humano (PUBLISHERS, 2009).

- Esse é um livro de consulta e pesquisa. É diferente dos livros de história. Quando queremos descobrir alguma informação, podemos pesquisar neste tipo de livro. Esse aqui é sobre o corpo humano. Aqui começa falando sobre as partes do nosso corpo. Quem sabe onde fica a cabeça?

As crianças começaram a tocar as partes que a mediadora nomeava.

- Onde fica o cotovelo? E o punho?

Todas riem e falam:

- Aqui! Eu sei!

- Ih, olha só essa página. Quem consegue ler o que está escrito aqui?

- sugeriu a mediadora, apontando uma página do livro.

- Eu sei, está escrito caretas. – disse Amanda fazendo a leitura da imagem.

- Não, está escrito assim: Caras e caretas. – falou Laura com o dedo em cima de cada sílaba.

- Muito bem, meninas. Vamos ver quem consegue imitar essas caretas que estão aqui no livro?

Conforme a mediadora mostrava as ilustrações, as crianças imitavam as caretas.

- Vamos criar nossas próprias caretas? Quem será que vai fazer a careta mais assustadora? Quem será que vai fazer a mais engraçada?

As crianças ficaram animadas. Em seguida, a mediadora leu a explicação dos músculos que continha no livro.

- Ih! Por isso que a cara mexe na careta! – falou Amanda.

Quando virou a página, Hélio disse:

- Eu adoro o esqueleto!

- Olha, o Hélio já descobriu sobre qual informação do corpo o livro traz agora.

- É o esqueleto!

- Esqueleto! Esqueleto! Esqueleto! – todo o grupo começou a repetir em alto e bom som.

Eduardo que estava perto do grupo, mas fora da roda por opção, se aproximou.

- Eu sei tudo sobre o esqueleto. – disse a Laura.

- Eu que sei! – disse Hélio. Posso explicar primeiro? O esqueleto fica aqui por dentro da gente. – explicou levantando a camisa e contraindo a barriga para mostrar parte dos ossos.

Eduardo, que sentou-se ao lado do Hélio, repetiu a ação do colega e riu passando as mãos na costela.

- O Hélio explicou muito bem. Será que tem algum outro lugar que a gente consegue sentir o esqueleto?

- Aqui na perna, tia. Tem muito osso. – falou Laura. É fácil saber, porque o osso é duro. Aí quando a gente passa a mão no nosso corpo e acha um lugar duro, assim, é esqueleto.

- Esqueleto e osso é a mesma coisa? – perguntou Breno.

- Sim. – respondeu Laura.

- Acho que não é não. – falou Amanda.

- Esqueleto é muito osso junto. – afirmou Hélio. Eu quero muito fazer um esqueleto desse no papel para levar para minha casa. A gente pode fazer? Posso copiar?

- Vocês gostaram da ideia do Hélio?

- Eu também quero. – falaram Laura e Amanda.

- Então, vamos terminar de ler essa página, descobrir se esqueleto é a mesma coisa que osso e depois a gente senta nas mesas. Combinado?

A mediadora leu a explicação do livro. Depois deixou que as crianças se sentassem para desenhar o esqueleto.

Somente Amanda, Laura e Hélio quiseram fazer a proposta. Eduardo pediu para ir para o computador. Breno e Vitor decidiram ir embora.

(Caderno de Campo, 13/03/2013)

O evento “Esqueleto e osso é a mesma coisa?” possibilita pensar os tempos e espaços abertos para o pensamento e para a palavra. Aqui é a leitura compartilhada que cria momentos para a interlocução entre as crianças na ludoteca. Uma leitura que reúne. Mediação que abre espaço para a escuta e a construção de sentidos e que traz conhecimentos e informações de forma dialogada.

Em roda, Alessandra convida as crianças para lerem um livro informativo sobre o corpo humano. Explica que “um livro de consulta e pesquisa” nos ajuda a “descobrir alguma informação” e, pontua, que “é diferente dos livros de história”. Para Bajour (2012), a escuta se inicia na seleção de textos, ali começa a ser afinado o ouvido do mediador. Apesar de não contemplar a literatura, a mediadora demonstra intencionalidade na escolha do livro e uma postura que abre espaço para as crianças participarem da leitura e trocarem informações.

O ato da leitura consiste em grande medida na conversa sobre os livros que lemos. (...) Dar e escutar a palavra sobre o lido, (...) seria

objetivar o pensamento, torná-lo visível para si mesmo e para outros. É como escrever a leitura em ‘voz alta’ e como se os outros a vivenciassem como parte do texto que nossas cabeças criam quando leem (BAJOUR, 2012, p. 22).

Essa perspectiva dialógica encontra raízes na teoria bakhtiniana da linguagem, posto que a palavra “tem sempre a ver com a palavra outra, porque é escuta e se realiza na escuta, responde e pede uma resposta” (PONZIO, 2011, p. 7). Isso porque “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Assim, para Bakhtin (2011, p. 272) “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”.

O evento “Esqueleto e osso é a mesma coisa?” desvela esses conceitos. A leitura que começa quase como brincadeira, ganha força no dizer das crianças. Entre risos e caretas, a informação faz-se presente e os sentidos começam a ser construídos coletivamente. Quando a mediadora lê as explicações sobre os músculos, é Amanda quem estabelece relação com a brincadeira feita por Alessandra e enuncia “por isso que a cara mexe na careta!”. A roda ganha ainda mais empolgação quando surge a imagem do esqueleto. As crianças gritam de euforia e o que poderia ser interpretado como bagunça é abraçado pela mediadora como interesse. Essa postura de escuta, que entende a manifestação das opiniões das crianças como interesse, é que possibilita o diálogo e, neste caso, também a apropriação de novos conhecimentos. Corsino (2009), a partir da ideia de conceitos espontâneos e conceitos científicos discutida por Vygotsky (2000), contribui para refletirmos sobre a construção do conhecimento pelas crianças, posto que a formação de conceitos é o elo central do processo de aprendizagem.

Vygotsky (2000) ao comparar e interrelacionar os conceitos espontâneos – construídos pela ação direta das crianças sobre a realidade que ela observa e experimenta – e os conceitos científicos – construídos em situações formais de ensino-aprendizagem –, ressalta que os processos pelos quais as crianças aprendem, apesar de seguirem direções diferentes, estão interligados. Assim, a construção do conhecimento científico presume a existência de conceitos já elaborados e

desenvolvidos através da atividade espontânea do pensamento infantil.

O desenvolvimento dos conceitos científicos não é fruto de memorização ou de imitação, pois estes conceitos surgem e se constituem por meio de uma tensão de toda atividade do próprio pensamento infantil: na medida em que a criança toma conhecimento pela primeira vez do significado de uma nova palavra, o processo de desenvolvimento dos conceitos não termina, mas está apenas começando (CORSINO, 2009, p. 40).

As observações de Vygotsky (2000) apontam que as crianças só conseguem tomar consciência do seu próprio pensamento, quando conseguem transferir suas construções e operações do plano da ação para o plano da linguagem. Nesta perspectiva, “a linguagem ganha uma dimensão em todo processo de desenvolvimento e aprendizagem” (CORSINO, 2009, p. 41).

Assim, fica claro perceber que, quando encontram espaço para falar, quando percebem que são ouvidas, as crianças ampliam a sua rede de significações. Construção baseada na alteridade, que necessita do outro para acontecer e que muitas vezes, precisa de uma mediação que crie esses espaços e tempos. A leitura em grupo permite que as interpretações individuais sejam partilhadas. Percepções que se ampliam ao entrarem em contato com outras percepções e que possibilitam uma construção nova de sentido, improvável na leitura solitária.

O que é afinal um esqueleto? Cada uma das crianças tinha uma explicação, um enunciado a proferir. Enunciados que não são apenas um registro passivo de vozes e sons, mas considerações, possibilidades de pensar junto sobre um mesmo assunto. E isso só foi possível pelo modo como a mediadora Alessandra conduziu a leitura. Sentadas próximas, cada qual do seu jeito, as crianças encontraram formas de expressarem suas ideias acerca do assunto. Hélio levantou a camisa e contraiu a barriga para mostrar os ossos. Ação imitada por Eduardo, que até aquele momento permanecia mais afastado do grupo. Foi passando as mãos nas costelas que o menino se aproximou do livro e da leitura e entrou na discussão. Alessandra, elogiou a explicação de Hélio, mas convocou o grupo a ampliar esse conceito. Laura, ao anunciar que “osso é duro” e que podemos sentir o esqueleto quando passamos “a mão no nosso corpo”, instaurou em Breno uma dúvida: “esqueleto e osso é a mesma coisa?”.

“Sim”. “Acho que não é não”. A pergunta de Breno suscitou dúvida no grupo e a dúvida gerou diálogo. Perguntas que, quando não pressupõem uma resposta única, provocam o pensamento. Apesar de Hélio responder afirmando que “esqueleto é muito osso junto”, Alessandra convidou o grupo a também escutar o enunciado do livro, afinal aquele era também “um livro de consulta e pesquisa”. Após a leitura, as crianças demonstram desejo por outras formas de expressar e formalizar suas ideias. Algumas desejaram continuar o diálogo pelo desenho. Outras desejaram apenas novos pensamentos.

A mediação revelada neste evento permite pensar sobre a importância dos momentos de interação entre os leitores – antes, durante e depois da leitura. Diálogos que pressupõem a alternância de enunciados – relação entre palavra e contrapalavra, possibilidade de construir sentidos.

Para Bajour (2012, p. 23), “falar dos textos é voltar a lê-los. O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si” e, em seguida, para o ouvinte, que pode se deslocar e perceber outras compreensões. Pensamentos que, ao se transformarem em palavras, penetram no fluxo verbal. Um processo ininterrupto, onde não há a primeira, nem a última palavra. Fluxo onde a língua penetra na vida e a vida penetra na língua (BAKHTIN, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OLHARES DA PESQUISA

Diante das análises sobre as práticas de leitura das crianças, a pesquisa revelou a ludoteca como um lugar de interação e interlocução, principalmente, por contemplar uma preocupação com a organização do ambiente, a escolha e a disponibilização do acervo e a mediação – três eixos fundamentais para a formação do leitor.

O espaço foi observado como um elemento que contribuiu para que, mais que uma edificação para a reunião de escritos, a ludoteca se tornasse para as crianças um

lugar de convite à ação, à imaginação e à narratividade. Ao ser entendida não como depósito, mas como um lugar de trânsito (PERROTTI, 2004), essa biblioteca infantil, ao aliar beleza, conforto e organização, permitiu aos leitores o movimento de apropriação, transformando-se em um lugar onde as crianças se reuniam para ler e contar histórias, brincar, desenhar, pintar, ouvir música e criar experiências compartilhadas.

Ao conjugar livros, brinquedos e jogos em um mesmo ambiente, a ludoteca apresentava um acervo bastante variado. Em relação aos livros, observou-se a ausência de material didático e a preocupação em organizar os títulos considerando, como critério principal, a diferenciação entre livros informativos e literários – esses últimos arrumados por temas ou gêneros. Nas estantes foi possível observar livros bem diferentes, que vão dos clássicos às novidades mais recentes e encontrar edições com projetos simples e outros mais elaborados. Todos os títulos encontravam-se em excelente estado de conservação e evidenciavam uma escolha criteriosa.

A mediação realizada na ludoteca apresentou compromisso e intencionalidade, mas também liberdade de escolha, movimentação e diálogo. Além de tratar todos pelo nome e de abrir espaço tanto para a brincadeira quanto para a leitura, a mediadora da ludoteca mantinha uma relação afetuosa com as crianças: indicava livros, promovia rodas de leitura ou sentava-se com duplas ou trios para ler e ouvir histórias. Mediação próxima, que reafirma que a leitura necessita de convite e passa por uma relação de afeto.

O evento “Esqueleto e osso é a mesma coisa?” apresenta uma leitura que cria tempos para a interlocução entre as crianças e abre espaço para a construção coletiva de sentidos e de conhecimentos pelos sujeitos envolvidos no encontro. O livro informativo, utilizado de forma dialogada, favoreceu a formação de conceitos espontâneos e científicos no processo de aprendizagem. O evento possibilita pensar ainda que quando encontram espaço para falar, quando percebem que são ouvidas, as crianças constroem e negociam sentidos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T.; C. P. **Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do Ensino Fundamental**: o instrumento de avaliação do PNBE-2005. In: PAIVA, A. (Org.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2007, p. 79-91.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6a ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CORSINO, P. **Políticas e práticas escolares**. In: Boletim Salto para o Futuro – Anos iniciais do Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, TV escola, v.19, n. 12, p. 36-48, set., 2009.

_____. **Literatura na educação infantil**: possibilidades e ampliações. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 183-204.

PERROTTI, E. **Lugares da leitura**: a escola como espaço de leitura. In: **Boletim Salto para o Futuro – Espaços de leitura**. Rio de Janeiro, TVE- Brasil, 2004, p. 8-28.

PIMENTEL, C. **Espaços de livro e leitura**: um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. 264 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PONZIO, A. **Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta**. In: BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011.

PUBLISHERS, M. **O grande livro do corpo humano**. São Paulo: Editora DCL, 2009.

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RECEBIDO EM: SETEMBRO/2016
APROVADO EM: NOVEMBRO/2016

**POEIRAS:
ALGUNS DIÁLOGOS DE PRESENCAS E AUSÊNCIAS MEDIADOS POR
ARTES, MUSEUS E RUAS**

Isabel Reis³⁵

RESUMO

O artigo destaca interlocuções mediadas por vivências entre artes, museus e ruas, visando compartilhar experiências que possibilitem o exercício de pensar a arte enquanto força propulsora de reflexões e de diálogos construtores de ações voltadas para a percepção e a expressão de demandas urgentes de grupos e sujeitos marginalizados. Com o objetivo de refletir a respeito da arte e o poder de mediar caminhos pedagógicos mais dialógicos e democráticos, o texto remete-se ao artista contemporâneo Vik Muniz por sua característica de buscar evidenciar o processo de seu fazer artístico na construção da obra de arte, como forma de inquietar-se e dialogar com o que é geralmente considerado poeira social.

Palavras-chave: Instituinte, arte, dialógico, exclusão-inclusão, Vik Muniz

ABSTRACT

The article highlights interlocutions mediated by experiences between arts, museums and streets, with the opportunity to share experiences that enable the exercise of thinking about art as a driving force of thoughts and dialogs, builder of actions aimed at perceiving and expressing urgent demands of marginalized groups and individuals. As for the opportunity of thinking that art can mediate more dialogic and democratic pedagogic paths, the text makes reference to the contemporary artist Vik Muniz for his characteristic of aiming to evidence the process of its art making in building his work of art, as a means of showing concern and dialoging with what is generally considered social dust.

Key words: Instituting, art, dialogic, exclusion-inclusion, Vik Muniz

³⁵ Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFF e doutoranda em *Poética* pela Faculdade de Letras da UFRJ. O texto aqui apresentado foi realizado durante o curso *Arte e Política na Contemporaneidade* [2014.2], ministrado na UFRJ pela professora doutora Beatriz Rezende no curso *Cultura da Pós-Modernidade*. Desde o ano de 2003 a pesquisadora proponente do referido artigo é integrante do grupo de pesquisa Aleph – Formação de profissionais em educação/ Ensino e Extensão - Pós graduação – UFF, fundado pela professora doutora Célia Linhares.

Em 2009, me aproximei das obras do artista Vik Muniz presentes na exposição realizada no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro – a maior exposição dedicada a este artista até aquele momento –, quando ficou realçado em mim o fato de que, para Vik Muniz, uma das questões motivadoras da criação de obras de arte é a necessidade que ele sente em dialogar com a vida por meio dos detalhes banais do dia-a-dia. Deixando-se ser mediado pelas experiências dos cotidianos, Vik Muniz busca apurar os sentidos sensoriais para detectar os múltiplos modos de ser das inúmeras presenças e ausências que representam a poeira social do seu – nosso – entorno.

A atenção com as coisas cotidianas que muitas das vezes existem de maneiras despercebidas é uma questão que muito me interessa.

Penso que ao trazer neste texto um pouco da experiência de Vik Muniz com a comunidade de Catadores de Lixo Reciclado do Aterro Sanitário do Jardim Gramacho, poderei destacar algumas questões a respeito do processo de criação das obras de arte da série *Imagens de Lixo*. Como exercício, através da arte, procuro problematizar a nossa percepção de mundo na busca de levantar questões que nos ajudem a olhar e interagir com o que está à nossa volta de forma mais ampliada e crítica.

TRAJETÓRIAS DE UMA FORMAÇÃO URDIDA NAS IMPREVISIBILIDADES E A CONSTRUÇÃO DE METODOLOGIAS

Vik Muniz é um artista plástico brasileiro, radicado nos EUA e reconhecido internacionalmente. Dentre os artistas plásticos brasileiros contemporâneos, suas obras estão entre as mais valorizadas no mercado econômico da arte internacional.

Sua infância e adolescência não diferem das tantas infâncias e juventudes características da classe popular brasileira. No ano de 1910, a avó de Vik Muniz – Ana Rocha – mudou-se da zona rural do sudeste do Brasil, para a cidade de São Paulo, logo após perder o pai. Já casada, tentou viver na metrópole com seu marido e filhos, por não ter mais apoio de uma casa para continuar residindo na zona rural.

Na cidade paulistana, com alguma dificuldade, Ana passou a fazer doces em casa, enquanto seu marido, José Ignácio, realizava a entrega da produção caseira para

vendedores ambulantes que faziam a distribuição para os clientes. Desde pequeno Vik morou junto com sua avó Ana. Esta senhora levou muitos anos para realizar o sonho de aprender a ler as letras. Sozinha, debruçava-se nos livros dos filhos ainda meninos, numa labuta solitária com o alfabeto, até que começou a ler palavras, frases, páginas e livros. Segundo Vik, suas mãos estavam sempre segurando um livro ou uma panela. Cozinhando alimentos, dona Ana foi saboreando o gosto de cada palavra com o neto. Todas as tardes a avó segurava o dedinho menino para, com ele, acariciar as palavras, como se lhe ensinasse braile, como nos conta o próprio Vik. E é ele quem afirma nunca ter conseguido realizar uma relação de intimidade com as palavras, o que talvez o tenha levado à possibilidade de comunicar-se elaborando imagens, suas e do entorno, expandindo, assim, a demanda leitora, tão vivenciada naquelas tardes como neto.

Vik Muniz conta que, diante da dificuldade em escrever, rabiscava e rabiscava durante as aulas do ensino fundamental. Achando que o professor de matemática já estava cansado dos traçados do estudante fugidio, Vik surpreendeu-se ao testemunhar a sensibilidade daquele professor que o indicou – o fugidio estudante – para concorrer no festival de artes das escolas públicas. Aos quatorze anos de idade, Vik foi premiado com uma bolsa parcial para estudar em uma academia de desenho e escultura. Durante três anos seus pais conseguiram, com algum esforço, ajudá-lo a complementar as taxas, já que o valor da bolsa não cobria integralmente a mensalidade.

Mas era necessário muito esforço de diversas partes para administrar um entrelace, ainda que tênue, entre o sonho e a realidade. Foi transitando entre empregos flutuantes e passando por diversos grupos que Vik veio a trabalhar em uma pequena agência de publicidade. Lá percebeu a capacidade do poder persuasivo das imagens e a possibilidade de manipulação sobre as representações e sobre suas leituras, algo que muito o instigava.

No ano de 1983, surge outro elemento que será fortemente absorvido pelo processo de criação do futuro artista plástico, gerando grandes mudanças na vida do jovem Vik: a questão do inusitado, tão importante no redirecionamento de caminhos e de aprendizagens.

Ao testemunhar uma briga violenta entre dois homens que estavam em plena rua, Vik abandonou o seu carro para tentar amparar aquele que recebia chutes de um adversário que, covardemente, usava soqueiras inglesas para potencializar a sua própria brutalidade. Ao retornar ao carro, uma explosão chamou-lhe a atenção, quando descobriu que a vítima tornara-se ele próprio. O recebimento de um tiro na perna, lançado por aquele a quem havia amparado, provoca o deslocamento dos papeis, fazendo da vítima um agressor.

O tiro surpreendeu a todos e o rapaz que disparou o projétil pediu a Vik Muniz que não fosse apresentada uma queixa à polícia. Ofereceu-lhe uma quantia de dinheiro suficiente para que o jovem rapaz não somente tratasse o ferimento, como realizasse seu grande sonho: viajar para os Estados Unidos da América.

Sem falar inglês, Vik Muniz chegou aos EUA em outubro de 1983, no auge no frio de Chicago. Hospedou-se com uma tia que morava no subúrbio de Northbrook e, em troca da hospedagem, ajudou a cuidar dos seus primos, além de trabalhar no estacionamento de um supermercado transportando, para descarte, restos de carnes jogadas em lixeiras. À noite, aproveitava o tempo e o dinheiro conquistado para estudar inglês.

Foram muitos os cursos feitos envolvendo os mais diversos saberes, tais como culinária e carpintaria. Em julho de 1984, Vik foi para Nova York onde decidiu passar a residir. Quando, trabalhando em restaurantes, já estava na eminência de ter para si o mesmo destino do pai, que foi garçom por toda a vida, Vik encontrou um trabalho numa loja de molduras, retomando o contato com pessoas ligadas às artes plásticas.

Os proprietários daquela molduraria compravam grandes telas pintadas por artesãos chineses e as revendiam com suntuosos ornamentos de remate em madeira trabalhada. Ainda que o salário de um funcionário daquela loja fosse ínfimo, vez em quando Vik pintava telas com imagens de obras de mestres europeus e, nestes momentos, conseguia receber um pró-labore extra que financeiramente diferia bastante do parco salário como funcionário.

Mas a importância deste trabalho na molduraria é ressaltada por Vik Muniz, pelo fato de que naquele contexto ele pôde conhecer e se aproximar de pessoas que tentavam se firmar no campo das artes plásticas.

Estimulado por um jamaicano, um dos clientes da loja, Vik passou a frequentar *vernissages* e foi se encorajando ao perceber que conhecia tanto – ou mais – sobre arte e cultura em geral do que muitos dos artistas que frequentavam o meio das artes plásticas, pessoas que, segundo Vik, muitas das vezes repetiam, nos eventos sociais, discursos pré-fabricados sobre arte.

O *Metropolitan Museum of Art* tornou-se seu local predileto para passar o tempo. Entre 1985 e 1986, a exposição coletiva *Princely Colletions of Liechtenstein* apresentava no *Metropolitan* diversas obras italianas trabalhadas com incrustações em pedra, dentre inúmeras outras obras criadas nas mais plurais linguagens e técnicas. Para surpresa de Vik, que tinha um fascínio por tais obras trabalhadas com pedra, o público não se detinha para conhecer a diversidade apresentada naquela exposição coletiva. Num movimento espontâneo, o público visitante passava horas em uma única fila para ver e rever uma determinada obra. Intrigado, Vik entrou na fila e descobriu ser um retrato feito pelo pintor e designer flamengo Peter Paul Rubens.

Instigado com aquela fila feita pelo público que intuitivamente diferenciava uma determinada obra de arte em relação às demais, também expostas, Vik Muniz percebeu ali uma questão que o levaria a observar ainda mais o público na busca de melhor compreender o poder magnetizador que determinadas obras exercem sobre as pessoas.

No retrato da sua filha de cinco anos de idade, Rubens representa um tema extremamente familiar. Assegurava à obra uma vitalidade nova, ao expressar as assimetrias do rosto de sua filha, valorizando-as por meio de uma espécie de equilíbrio, através do qual a dissonância é assumida como algo essencial. Também a presença do afeto na aura daquela obra foi uma característica que mexeu intensamente com a percepção de Vik Muniz. O afeto e a assimetria chamaram sua atenção pela capacidade de afetarem o outro e de assegurarem à representação um latejamento de vida.

Considerando o momento no qual Vik Muniz já se reconhece como artista plástico, pergunto:

De que maneira a questão do afeto, bem como a capacidade de a obra afetar e ser afetada pelo entorno, estão presentes na obra de Vik Muniz?

A capacidade da obra de arte – e de seu processo de construção – por afetar e ser afetada pelo entorno, tornar-se-á questão recorrente no processo de criação deste artista. A percepção do entorno, como uma maneira de estabelecer relações com o meio e problematizá-lo, é uma questão que muito irá instigar Vik Muniz.

Assim que chegou aos EUA, em 1983, Vik comprou uma bicicleta usada e, com ela, passou a percorrer as ruas do subúrbio de Chicago, nas circunvizinhanças de onde morava. Durante as caminhadas, lhe chamou atenção: uma prática comum entre os americanos: famílias, as mais diversas, abrem as portas de suas garagens aos sábados e compartilham intimidades ao vender objetos pessoais a preços bastante baratos. As visitas frequentes às *vendas* de garagem criaram em Vik o hábito de colecionar fotografias de famílias desconhecidas.

Em tais registros, Vik ia buscando resíduos que o ajudassem a imaginar quem seriam as pessoas fotografadas, como viveriam quais os nomes, as idades, os hábitos de cada uma delas. Com essa coleção composta espontaneamente, Vik foi percebendo que as fotos tinham muita coisa em comum e, com este álbum de fotografias soltas, foi aprendendo outras formas de lidar com os múltiplos sentimentos que a presença/ausência da família que ficara no Brasil lhe provocavam.

As garimpagens feitas nas *vendas* de garagens possibilitaram que Vik Muniz também encontrasse o livro *The Best of 'Life'* que há muito tempo desejava ter. Esta é uma publicação comemorativa que reúne uma coleção de retratos feitos por fotógrafos reconhecidos internacionalmente que haviam trabalhado para a revista *Life*. A coletânea das imagens dava um novo destaque a registros fotográficos que se tornaram familiares do público apreciador de arte, uma vez que as imagens vieram a ser parte de uma memória coletiva.

Vik não somente guardava o livro *The Best of 'Life'*, como um tesouro, bem como levava a publicação para todos os lugares que frequentava. Em 1987, ao retornar

de um passeio à praia, percebeu que o livro havia sido esquecido lá. A sua perda levou Vik a tentar reaver as imagens perdidas por meio do exercício do lembrar e da tentativa de registrá-los por meio de desenhos. Mas, foi percebendo que as imagens lhes escapavam. Vik Muniz decidiu acessá-las a partir da imagem residual que fulgurava nele e em outras pessoas. Para isso, foi interpelando diversas pessoas que, ao serem provocadas, iam descrevendo as imagens publicadas naquela edição especial. As descrições das outras pessoas também eram realizadas a partir dos resíduos que carregavam consigo. Tais fragmentos de imagens tinham seus próprios acentos e, iam revelando singularidades que foram interessando a Vik Muniz.

Ainda que as imagens das fotografias publicadas pudessem ser acessadas por outros meios, para reavê-las Vik Muniz se colocou o desafio de não rever tais imagens através das diversas fontes fotográficas disponíveis.

Durante alguns anos, ele perseguiu este desafio de recuperar o objeto perdido, desenhando as famosas fotografias a partir de imagens interiorizadas em pessoas que já tinham visto tais fotos em algum momento de sua vida.

Tempos depois, seu *marchand* lhe propôs realizar em sua própria galeria, localizada em Nova York, uma exposição com aqueles desenhos. Mas aos olhos de Vik Muniz, os desenhos feitos eram grosseiros, uma vez que a imagem original se dissolvera dentro dele.

A forma encontrada por Vik para que fosse possível aceitar a proposta de realizar uma mostra foi utilizar o recurso fotográfico em *soft focus*³⁶ e registrar os desenhos feitos a partir de lembranças, suavizando o foco da máquina fotográfica. Desta maneira, ele criou uma série fotográfica que não explicitava as imperfeições dos desenhos.

Os registros fotográficos feitos para a exposição também possibilitaram que as obras fossem vendidas sem que a comercialização retirasse de Vik o contato com os desenhos originais, aos quais já havia se afeiçoado.

As reações do público diante das obras expostas na série *O Melhor da (Revista) Life* revelaram algo de surpreendente para o artista: não houve

³⁶ Recurso utilizado em fotografia, através do qual as imagens não são bem definidas, dando o aspecto de sonho ou mistério. (In MUNIZ, Vik. **Opus Cit**, 2007, p.32).

questionamentos por parte do público visitante em relação à veracidade das imagens desenhadas.

Os desenhos de memória não eram perfeitos, mas eram suficientemente bons para encontrar a meio caminho aquelas imagens na mente do observador. A imagem residual, a que permanece em nossas mentes, não precisa mais do que alguns detalhes adequados para preencher a lacuna que a separa da fotografia original. Nesse processo, estamos abertos à sugestão e à manipulação; e também temos consciência de quanto nossa própria experiência afeta as imagens que vemos (MUNIZ, 2007, p.32).

Por meio da reação do público visitante, Vik percebeu que a imagem residual impressa em seus desenhos de memória tinha força suficiente para acionar imagens que, por serem tão familiares, permaneciam interiorizadas em quem visitava a exposição. Não era necessário que fizessem parte de uma mesma geração para terem dentro em si referências comuns.

Possivelmente, por ser o resíduo uma experiência de todos nós, o público tenha revelado ser flexível diante da possibilidade de haver uma manipulação e a sugestão de algo na obra. Não somente o artista, como também aquele que interage com a obra em diálogo, reforçam a importância da porosidade da obra de arte. Os fluxos de desorientação, bem como os movimentos de algo que escapa, são provocadores de laços e de questões capazes de “afirmar nosso compromisso com o mundo, na abertura de horizontes de sentidos”, como bem nos lembra o pesquisador Luís Camillo Osório.³⁷

Assim como a oralidade se volatiliza no ar se não for capturada por uma ferramenta de registro técnico, também os desenhos dos resíduos de imagens feitos por Vik Muniz dão grifo ao caráter fugaz da memória humana. Este dinamismo da instabilidade me remete a Benjamin, quando ressalta que estando à reprodução da obra de arte em outro contexto que não mais o da obra original, desaparece o testemunho histórico e, com esta ausência, a aura da obra se esvai. Mas o objeto reproduzido que, segundo Benjamin, foi destacado do domínio da tradição pode ser ressignificado e atualizado, ao ser cotidianamente reinterpretado.

³⁷ OSORIO, Luiz Camillo. **Razões da crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005, p. 11 e 12.

É factível que a reprodução técnica da obra de arte recrie um testemunho histórico quando a obra e seu contexto são problematizados. Uma nova aura pode ser reconstruída ao aproximar a reprodução, a obra de arte original e os arcabouços das subjetividades por meio de intercomunicações que presentifiquem o ontem e o amanhã, atualizando o objeto reproduzido.

Chama-me a atenção que na utilização do recurso fotográfico, Vik Muniz tira partido do não acabamento sem, no entanto, descartar a importância do inusitado que também sugere caminhos para a criação. Para o artista, o ato de fotografar é uma ação que, mais do que se afirmar como mecânica, realiza-se como um ato humano; uma artesanaria que valoriza o inacabamento como forma de lidar com o acabado, dando destaque à significância dos ruídos, das porosidades, dos vazios, das ambivalências e das poeiras.

Em meados da década de 1990, Vik Muniz estava aguardando na sala de espera de um consultório odontológico para ser atendido, quando leu em um jornal um comunicado que notificava a construção de uma gigantesca mandala feita por monges budistas que utilizavam areia colorida como material. Uma imagem instigou Vik a ponto de levá-lo imediatamente até a sede da Asian Society, em Nova York. Ao chegar ao local, descobriu que o jornal não era atual, mas, o inusitado possibilitou-lhe participar de uma ação que muito lhe diria respeito: a destruição intencional da obra original.

Vik chegou em tempo de ver os monges fazerem os últimos retoques na mandala para, logo em seguida, desmanchá-la com uma vassoura, varrendo a imagem que aos poucos retornava à sua origem de meros grãos de areia e poeira, que logo seriam atirados ao rio mais próximo. A imagem da destruição de algo tão belo quanto trabalhosa fora a sua construção entorpeceu Vik, que observava extasiado. Ao seu lado, um monge contemplava a destruição com um sorriso leve no rosto.

Ao perguntar para o monge se ele havia participado da feitura da mandala, a resposta fora positiva. Insistindo na conversa, Vik quis saber se o monge não ficara com pena, triste ou algo do gênero... mas os retornos do monge eram sempre equilibradamente corretos e harmoniosos. Após ser interpelado por diversas vezes, o

monge ainda acrescentou que a construção da mandala é também um exercício espiritual que auxilia a ação da meditação... No entanto, surpreendentemente, ele retirou do bolso da túnica alaranjada que vestia, uma máquina fotográfica e, confessou ter feito o registro da mandala em seu estado pronto e perfeito nos seus trincados jogos de cores e linhas, sugerindo vir daí também a possibilidade de registrar, a sua calma.

Esta experiência foi mais um acontecimento do cotidiano que alimentou questões importantes para que o artista Vik Muniz decidisse, como processo de seu trabalho, o fim dos originais. Resolver transformar o original em processo e a cópia em original não se daria mais pelas forças das circunstâncias, mas como uma intencionalidade de dialogar com questões já enfocadas pela *pop art*: *O que é arte? O que é o original? O que é cópia?*

Movido por estas questões – e por tantas outras –, Vik Muniz passou a assumir nas suas produções seguintes que a fotografia do objeto criado artisticamente é a própria obra de arte e, portanto, seu registro passaria a ser impresso com tiragem numerada e limitada. Também adotou como regra que o objeto artístico que origina o registro fotográfico será sempre destruído.

O SOCIAL E A OBRA DE ARTE SE ENTRELAÇAM

Tem 1995, Vik Muniz fez uma troca, oferecendo uma peça de arte sua em lugar de uma hospedagem no verão do Caribe. Com esta permuta, Vik pôde permanecer por duas semanas na ilha de St. Kitts, onde conheceu um grupo de crianças que se aproximou dele ao vê-lo num trato de intimidade com o mar. As crianças, mesmo sendo nativas da ilha, não sabiam nadar e Vik ajudou-as na lida com aquelas águas vastas. Logo a brincadeira proporcionou que se reconhecessem todos pelo nome e não demorou para que as crianças o convidassem para conhecer seus pais e sua casa.

Andaram até o outro lado da ilha para chegarem à casa onde elas viviam. Diferente dos sorrisos abertos, dos olhos doces e do corpo saltitante dos filhos, os pais daquelas crianças se mostravam esvaídos e amargos. Ainda que já conhecesse um pouco a respeito da história daqueles meninos e meninas, foi uma surpresa este contraste entre pais e filhos. A lida diária no cultivo da cana de açúcar estava registrada no corpo e na alma daqueles trabalhadores.

De volta à Nova York, Vik estudava as fotografias que fizera das crianças da ilha caribenha de São Cristóvão, quando foi percebendo que o que não aparecia nas fotos se fazia presente, revelando o porvir das injustas repetições. As presenças/ausências, tão íntimas dos resíduos, foram se potencializando para o artista que viu no açúcar um material significativo para representar complexidades socioculturais ao retratar as crianças de St. Kitts. Grãos das mais variadas gramaturas sobre papel preto marcaram formas, histórias, vozes, silêncios, doçuras, amarguras. Poeiras acre-doce presentes no cultivo e extração da cana-de açúcar, nem sequer chegam às nossas mesas, invisíveis que são tais resíduos. E são elas, as poeiras, que arduamente produzem a doçura que já não mais é percebida em suas singularidades e passa a alimentar, também, a nossa naturalidade social tornando-nos capazes de viver a impermeabilidade do cotidiano.



Valícia se banha com a roupa de domingo. Série *Crianças de Açúcar*, 1996 – 35,6 x 27,9 cm³⁸

Sobre esta experiência, Vik Muniz destaca:

[Em 7 de novembro de 1997] o New York Times escreveu uma crítica a respeito [da exposição da série „Crianças de Açúcar“ e logo em seguida] o Museu de Arte Moderna convidou-me a fazer parte de uma exposição e, o trabalho que fiz com essas crianças mudou totalmente a minha carreira³⁹ [A exposição ‘New Photography’, foi realizada no MOMA entre 1997-1998].

³⁸ Imagem escaneada do Catálogo da Exposição Vik, 2009, p.51.

³⁹ Transcrição feita de trecho de depoimento de Vik Muniz, registrado no documentário *Lixo Extraordinário*. Direção de Lucy Walker; Co-direção de João Jardim e Karem Harley; Direção de

Atualmente, esses retratos de açúcar estão em coleções de vários importantes museus, bem como na biblioteca da pequena escola para crianças em *St. Kitts*. Eu devo minha carreira a essas crianças. Ao pensar em todos os esforços que fiz durante todos aqueles anos, esta foi a primeira vez que senti que estava fazendo algo realmente importante e novo. Pela primeira vez o meu projeto tomava forma aos olhos da crítica e das instituições. Essa série também marcou o início de outros trabalhos que fiz com a colaboração de crianças, que cada vez mais continuam a fazer parte de minha obra (Catálogo da Exposição Vik, 2009, p.60).

Das crianças de açúcar, sou levada às crianças moradoras das ruas de São Paulo. Crianças que se metamorfoseiam, como cinzas que se misturam à fuligem da poluição metropolitana. Sabedoras de que as poeiras ocupam lugares não destinados a elas e que sempre voltam a ocupá-los, por mais que sejam varridas, estas crianças ocupam as ruas como sombras, apostando na invisibilidade para que seja possível sobreviver, ainda que as palavras viver-sobreviver estejam sempre aprisionadas, para aquelas crianças e jovens, num agora nervoso, onde o amanhã do tempo seguinte é a certeza da dúvida de que o próximo segundo poderá vir a ser uma possibilidade de existência.

Essas são as crianças retratadas por Vik Muniz na série *Ulterior*, criada em 1998, quando este artista recebeu o convite para participar da 24ª Bienal de São Paulo. Ainda que sejam muitas as nossas procedências, aquele momento significava para Vik Muniz um importante retorno ao país de origem. A volta à cidade da infância e da adolescência, representava mais do que uma geografia impressa naquela alma leitora, sedenta de relações e de diálogos. Era a oportunidade de Vik retomar vozes, aprendizagens e vivenciar desafios que instigavam travessias pelas mais plurais fronteiras.

Para tais caminhos, faz-se crucial perceber, aceitar e amar a poeira como parte de nós. Partes nossas reveladoras de perguntas que geram questões, nos fazendo lembrar de que as respostas têm em seus múltiplos fios demandas que urgem por serem percebidas e problematizadas.

fotografia de Duda Miranda; Produção de Angys Aynsley e Hank Levine; Co-produção de Peter Martin; Edição de Pedro Kos. Realizado entre 2007 e 2009 e lançado no Brasil em 2011.

A experiência com a série *Crianças de Açúcar* colocou, com radicalidade, o homem Vik Muniz diante de uma investigação que, cada vez mais, vai ligando o artista às problemáticas sociais dos sujeitos que participam em suas obras de arte como personagens. Relações que vão sendo intensificadas com a experiência das séries *Crianças de Açúcar*, *Ulterior* e *Imagens de lixo*, quando, motivado pelos meninos e meninas da ilha de *St. Kitts*, Vik Muniz se aproxima mais e mais desta poeira social. Filigranas que exigem de cada um de nós sensibilidade e coragem para aprendermos e nos alargarmos com este outro que, mesmo estando ao nosso lado e dentro de nós, é, muitas das vezes, despercebido nas suas singularidades e existências.

Vik Muniz nos mostra que é imprescindível desdobrarmos o olhar para o nosso entorno, com a abertura própria daqueles que sabem que sempre existirão lógicas e modos a nos surpreender, e que tais experiências são necessárias para que seja possível realizarmos o importante exercício dialógico que exige a reconfiguração de óticas e de interpretações.

Nesta perspectiva, comungo com Agamben, quando nos pergunta – *De quem e do que somos contemporâneos?* – e ressalta que pertencer verdadeiramente a seu tempo é mais do que uma referência temporal fixada em uma cronologia, mas principalmente, é a capacidade de estranharmos e de tecermos diálogos críticos e sensíveis com a nossa própria temporalidade, ao mesmo instante pertencendo a ela e se descolando dela:

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo.

Essa não coincidência, essa discronia, não significa, naturalmente, que contemporâneo seja aquele que vive num outro tempo, um nostálgico que se sente em casa mais na Atenas de Péricles, ou na Paris de Robespierre e do marquês de Sade do que na cidade e no tempo em que lhe foi dado viver. Um homem inteligente pode odiar o seu tempo, mas sabe, em todo caso, que lhe pertence irrevogavelmente, sabe que não pode fugir ao seu tempo.

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma

distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela (AGAMBEN, 2009, p.58 - 59).

Lembro-me de Vik Muniz quando, ao falar a respeito do processo de criação de suas obras, recorre ao escritor inglês, Oscar Wilde, que afirma que *o mistério do mundo é o visível; não o invisível*. E fortalecido por Wilde, Vik assegura que seu grande interesse tem sido não somente vivenciar aproximações e diálogos com a poeira que vive ao nosso lado de maneira despercebida, mas ser por ela perfurado de forma que, a partir desta aproximação, possa aprender a vislumbrar outros significados para esta poeira e para si.

Vik Muniz me faz pensar a respeito da arte ser – ou não – uma experiência revolucionária, quando cita a importância da cópia em sua obra artística, “não somente por seu sentimento de eterna gratidão pelos artistas que o antecederam, como também, devido à sua forte crença de um modelo de criatividade não revolucionário”. Em entrevista,⁴⁰ ele lembra que não há nada mais antigo nas experiências com as artes plásticas do que a experimentação de materiais os mais cotidianos e banais, tais como cera de ouvido e café. E declara que o seu trabalho não apresenta nada de novo, como a mídia insiste em afirmar quando dá grifos ao uso que ele faz de tipos de materiais inusitados.

No entanto, há algo nas obras de Vik Muniz que convoca os mais diversos tipos de público a **se aproximar** de suas obras. E esta é uma palavra cara para este artista que, com sua obra, busca perceber o visível invisibilizado que mora ao nosso lado, como um exercício para se aproximar do contexto no qual a poeira social se encontra.

Instigada por Agamben e por Vik Muniz, reafirmo a minha crença de que, longe da poeira é impossível saber quem somos. Inspirada nas poeiras que somos e nas poeiras que insistimos em não enxergar, pergunto:

⁴⁰ Entrevista realizada no programa *Jô Soares Onze e Meia*. Rede Globo de Televisão, 2009.

De que maneira a arte pode ajudar as novas subjetividades – ou aquelas que mesmo não sendo tão novas são despercebidas, porque invisibilizadas –, no ensejo de que tais subjetividades sejam nomeadas não como sombras e poeiras, mas como realidades que se pronunciam exercendo o seu direito de vez e voz?

Voltando ao convite para Muniz realizar uma obra de arte para a Bienal de São Paulo, no ano de 2007, retomo o momento no qual ele estava num avião com destino ao Brasil e leu em um jornal paulistano que “aproximadamente cinco mil crianças viviam nas ruas da cidade. Cerca de trinta por cento delas estavam infectada pelo HIV, e a tendência era esta taxa elevar-se a cada ano”.

Já no Brasil, com uma máquina fotográfica em punho, Vik procurava nas ruas de São Paulo a realidade mencionada no artigo, mas, estranhamente os índices apresentados pelo jornalista não eram visíveis aos olhos.

Enquanto eu rodava de carro pelas ruas, principalmente de noite, meus olhos iam aos poucos acostumando-se com a paisagem fuliginosa, e vários espectros sórdidos começavam a emergir das sombras. Eu passava, então, a enxergá-los. Eram centenas deles revirando latas de lixo, dormindo sob as marquises, pedindo dinheiro para comprar droga nos cruzamentos. Nada tinham em comum com meus amiguinhos caribenhos: faltava-lhes brilho e estavam mimeticamente adaptados a seu meio. Tinham a mesma cor poluída da cidade. Usavam isso como uma espécie de camuflagem contra os grupos de extermínio e outros predadores, porém esta invisibilidade servia também àqueles que não queriam ter que lidar com a miséria (MUNIZ, 2007, p.64).

O que faz com que meninos e meninas que sobrevivem numa corda bamba, constantemente tensionada, possam vir a permitir-se o risco de um contato desarmado se, na disputa radical da rua como espaço, até mesmo o seu igual pode vir a ser uma ameaça fatal? Este é um desafio que exige sensibilidade e entrega. Quando se deseja chegar junto ao outro sujeito e à outra realidade de forma honesta, isto é, atentos à demanda deste outro, é preciso que as questões exaladas destes outros sujeitos e contextos sejam percebidas. Tais demandas, muitas das vezes nos solicitam práticas dialógicas de tato e contrato.

Ainda que não estejamos falando de regras táticas, este envolvimento entre

realidades que exigem um contrato de comprometimento com o encontro não pode se dar de forma unilateral. Neste contato, lateja uma misteriosa potência de desarmamento que quando acionada, é capaz de abarcar e afetar aqueles que estando em posição de guerra, ainda trazem em si – mesmo que escondidos pelos desusos que lhes são impostos – a doçura, o desejo de compartilhar experiências, bem como, a ludicidade que brinca de sonhar. Mas tais encontros magnetizam tanto aqueles que estão em assumida posição bélica, quanto os que não se sabem defendidos e, ainda assim, se desarmam, porque esta talvez seja uma demanda universal: nos desarmarmos para que seja possível amar.

Uma das preciosas características do artista Vik Muniz é unir ao seu talento plástico a coragem movida pela necessidade real de interagir com o mundo na sua surpreendente diversidade, sabendo que é justamente nas ínfimas existências, que latejam vozes e experiências capazes de ampliar óticas e fortalecer éticas dialógicas.

A partir da experiência com os meninos e meninas das ruas paulistanas ficou clara a sua decisão em relação a qual material utilizar para a construção dos retratos. O lixo urbano varrido das ruas da quarta-feira de cinzas daquela cidade seria a matéria prima utilizada na construção das composições da série chamada *Ulterior*.



Angélica. Série *Ulterior* (ou *O depois*), 1998 – 183 x 122 cm⁴¹

A valorização do sujeito que participa dos seus trabalhos e o questionamento sobre o distanciamento dos museus e seus curadores em relação ao universo que é representado por estes espaços que se entendem como mediadores de cultura e arte

⁴¹ Imagem escaneada do Catálogo da Exposição Vik, 2009, p.56.

são questões que aparecem algumas vezes nos depoimentos do artista. Também a sua preocupação com o retorno financeiro que de alguma maneira possa ajudar a transformar a realidade das pessoas representadas em suas obras de artes é uma questão que, a partir da obra *Meninos de Açúcar*, vai impulsionando o artista Vik a relacionar o seu fazer artístico com a ação social.

A relação com aqueles jovens de São Paulo foi mais um passo para algo que seria radicalizado, anos depois, com as obras da série *Imagens de lixo*.

Para Vik Muniz a transformação é a grande vocação da arte. Tão logo chegou a Nova York no início da década de 1980, Vik passou a frequentar os museus como observador. Um de seus grandes interesses era – e continua sendo – perceber como o público se coloca diante do espaço e da obra de arte. Em uma de suas entrevistas,⁴² Vik destaca o quanto ficava intrigado com o movimento de corpo do público diante de uma obra exposta. Num movimento pendular, os observadores movimentam o corpo para se aproximar e se afastar da obra e, muitas das vezes, ultrapassam o limite imposto pelo espaço que, por meio de uma faixa fixada no chão, delimita a fronteira do corpo a corpo entre espectador e obra de arte.

Pensar a respeito do que motiva esta necessidade do observador se aproximar e se afastar da obra em um movimento repetitivo, como se o sujeito fosse um pêndulo, provocou a intensificação de um processo reflexivo que veio a afirmar para Vik aquilo que ele acredita ser a vocação da arte: a transformação. E é justamente este o objetivo que o motiva a realizar uma ação social com a criação de uma obra de arte sua: a possibilidade de transformar, de alguma maneira, o espaço e as pessoas envolvidas num trabalho artístico a ser realizado coletivamente.

Mas o que Vik Muniz não imaginava – segundo ele próprio afirma no documentário *Lixo Extraordinário* –, é que ao escolher como *locus* para trabalhar um ambiente onde a realidade social era estabelecida de forma radicalmente desumana, seria justamente o caráter humano desta realidade que transformaria a sua percepção da realidade do Aterro Sanitário.

O olhar deste brasileiro, artista naquele momento já consagrado

⁴² Entrevista realizada no programa *Jô Soares Onze e Meia*. Rede Globo de Televisão, 2009.

internacionalmente, foi também modificado com a experiência vivenciada no Aterro Sanitário do Jardim Gramacho – Rj. Naquele contexto, entre lixo, urubus, putrefação... o que estava em jogo não era unicamente ajudar o outro que se encontrava numa precariedade de vida e abandono desumanos, mas principalmente, relacionar-se com este outro, nos seus múltiplos fios de forças e fragilidades, feiuras e extremas belezas.

O convívio de Vik Muniz com catadores de lixo do Aterro Sanitário do Jardim Gramacho me levou de volta ao relato sobre a ilha de St. Kitts, instigando em mim algumas perguntas:

De onde vem a doçura daquelas crianças caribenhas? Para onde vai a doçura das crianças da ilha de St. Kitts? O que faz com que as experiências de trabalho no lixão de Gramacho, que tanto diferem das 16 horas da labuta diária nos canaviais do Caribe, não roubem o orgulho pelo trabalho e o sorriso nos corpos que, em meio a lágrimas e exaustões se reafirmam, exalando cansaço amalgamado a forças amorosas?

A criação do projeto que integra de forma radical a arte com a ação social, foi iniciado no ano de 2007 com a escolha do Aterro Sanitário de Jardim Gramacho, localizado em Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de que, Vik alí construísse as obras da série *Imagens de Lixo*. A decisão de realizar a criação de obras artísticas que envolvessem pessoas que trabalhavam como catadores de lixo, fez com que o projeto fosse ampliado com a construção de um documentário produzido a partir do registro cinematográfico de todo o processo de criação das obras de arte da série *Imagens de Lixo*.

O documentário *Lixo Extraordinário*, resultante deste registro que aconteceu entre 2007 e 2009, não deixou de valorizar as relações tecidas entre o artista plástico Vik Muniz e a equipe envolvida nesta experiência na qual os catadores de Jardim Gramacho faziam parte.

“Quando falamos de transformação, esta é a maneira de a arte transformar material em ideia. Só preciso do material. E tenho que ir em busca de uma imagem.”⁴³ Ainda que Vik soubesse que a imagem da série viria das múltiplas relações vivenciadas

⁴³ Documentário *Lixo extraordinário*. Transcrição de depoimento registrado nos EUA, antes do artista Vik Muniz conhecer o Aterro Jardim Gramacho.

naquele contexto do lixão, a experiência no Aterro modificou sua maneira inicial de pensar a sua relação com este trabalho e com os sujeitos envolvidos.

Desde o início da proposta, Vik enfatizava sua intenção de convidar os trabalhadores do Aterro que viessem a ser retratados por ele, para que integrassem a equipe do projeto. A construção de uma obra de arte, que tem em seu processo de feitura a questão da monumentalidade na dimensão física/espacial, requer um grupo de pessoas envolvidas, o que facilitaria a viabilização da participação dos Catadores na construção das obras de arte desta nova série.

Ainda em 2007, Vik, seu companheiro de trabalho – Fábio – e, a equipe cinematográfica que registrava as experiências para a construção do documentário *Lixo Extraordinário*, vem para o Brasil conhecer o Aterro Sanitário de Jardim Gramacho, em Duque de Caxias-RJ.

Ao redor do Aterro havia muita aridez no espaço, bem como eram diversas as indústrias de reciclagem. Todos que habitavam ou transitavam naquela geografia dependiam do lixo. Eram muitos os terrenos repletos de lixo e inúmeras pessoas o carregavam. Do próprio Aterro, a primeira imagem era a de uma montanha de lixo. Estas foram algumas observações feitas por Fábio Ghivelder, quando, ainda dentro do carro, ele e Vik chegavam ao local pela primeira vez: - *Parece a terra do lixo!*

Assim que saltaram do carro, foram recebidos por Lúcio, administrador do Aterro, e foi ele quem contou que o Jardim Gramacho era o maior Aterro Sanitário do mundo em volume de lixo recebido diariamente. Em meio ao grande caos aparente, uma imensa organização movimentava o trabalho dos 2.500 catadores que sustentavam suas famílias com a labuta diária naquele lugar.

Centenas de urubus não somente sobrevoavam a montanha, como também se punham parados como se esperassem algo... ou caminhavam com seus pés diminutos, dando grifo à sua abutre vocação, enquanto se deslocavam entre lixo e trabalhadores.

Naquele aterro sanitário, 100 % do lixo de Duque de Caxias e de quatro municípios do estado do Rio de Janeiro se encontravam com 70% do lixo produzido pelo município do Rio de Janeiro. O Aterro Sanitário de Jardim Gramacho era uma cidade de lixo que correspondia em área a um município com 400 mil habitantes. Os

catadores desenvolvem um trabalho muito importante para a redução do lixo urbano e, no caso do Aterro de Gramacho, o lixo era ali mesmo selecionado por eles e entregue pela Associação às indústrias de reciclagem.

Os registros do documentário *Lixo Extraordinário* chamam a atenção para o fato de que os catadores têm suas inclinações por determinados materiais. São eles – os catadores e as preferências – os organizadores do caos. O ato de catar é realizado de acordo com prioridades que sempre buscam corresponder às demandas das indústrias que solicitam tipos de materiais específicos. É comum as mulheres optarem por plásticos recicláveis, garrafas de refrigerantes, plásticos descartáveis... por serem mais leves.

Mas são diversas as questões motivadoras das escolhas que resultam no tipo de lixo a ser encontrado e reciclado. Algumas dessas ações que envolvem o ato de selecionar, também são dinamizadas por sonhos e estes vão movendo construções, como é o caso de Zumbi, um catador apaixonado por livros. Ele contou – enquanto se apresentava para Vik Muniz – que sua função no lixão era catar arquivo: - *Livros. Nós temos milhares, porque toda hora cai livro no Aterro.*⁴⁴ Seu projeto era fazer uma biblioteca comunitária. Leitor apaixonado, este catador de arquivos compartilha os achados e as leituras com Tião, – presidente e membro fundador da Associação de Catadores –, e pessoa com quem Zumbi sempre dialoga.

Já em seu primeiro encontro com Sebastião, Vik apresentou para Tião a sua proposta de trabalho de maneira bastante clara e direta, destacando para o presidente da Associação de Catadores seu desejo de envolver os próprios Catadores num trabalho no qual eles seriam os protagonistas das imagens retratadas. Também falou da sua vontade de que o retorno financeiro oriundo das vendas das obras de arte que seriam ali produzidas deveria ser destinado à Associação (ou para alguma instituição do gênero). Vik Muniz e sua equipe conviveram em meio ao lixão conversando com os catadores, conhecendo suas maneiras, histórias e demandas. E foi destas experiências que as imagens foram chegando não somente na perspectiva de definir quem seria

⁴⁴ Depoimento transcrito do documentário *Lixo Extraordinário*.

retratado e de que maneira, mas também estando atento às práticas de trabalho que viessem a valorizar a construção coletiva das obras de arte e a integração da equipe.

DE PERSONAGENS A SUJEITOS DO FAZER-PENSAR-CRIAR E DO DIALOGAR:

Num instante, histórias de vida indicavam a demanda de um determinado objeto vir a ser encontrado para melhor registrar a imagem do fazer-viver de algum catador. Noutro momento, era o objeto encontrado em meio ao lixão que puxava histórias, convidando imagens a se fazerem presentes, como bem fazia Tião na sua constante brincadeira de ficcionalizar a realidade, narrando histórias que viviam coladas em cada objeto encontrado no lixo... Mas as imagens que dali surgiam também desdobravam relações e expandiam territórios, como tão bem nos mostra a Suelem, quando o registro cinematográfico compartilha o abraço aguardado dos pequenos filhos que correm para a mãe que chega do trabalho... imagem que reaparece no retrato da série *Imagens de Lixo*, quando esta força madona, tão brasileira, nos convida a pensar a respeito do título desta série artística, criada com seis retratos de Catadores do Aterro Sanitário Jardim Gramacho.

Vik foi fotografando cada catador, de forma que as imagens selecionadas representassem de alguma maneira a lida exercida por cada um deles.

Enquanto no próprio Aterro Sanitário os catadores faziam do caos organização, família, labuta, força, solidão e comunhão, Vik Muniz buscava meios para valorizar suas histórias e fazeres, ao mesmo tempo em que se alimentava da força daquelas pessoas sábias de leveza e de doçura.

As fotos realizadas eram um meio de valorizar os materiais que cada catador ia encontrando no lixo... Mas em alguns momentos, o próprio Vik Muniz escolheu alguns objetos que ele percebeu em meio ao lixo por ver que tais materiais dialogavam com histórias de vida narradas pelos catadores no dia-a-dia do Aterro. Para que a sucata fosse selecionada em meio ao lixão, Vik foi seguindo a mesma metodologia que movia a logística daquele lugar, valorizando práticas locais que muito se aproximavam da

maneira do artista trabalhar a construção de suas obras de arte. Aquilo que seria coletado no Aterro para a construção da série *Imagens do Lixo* foi encomendado a partir de classificações que visavam melhor atender às demandas do fazer artístico.

Ao destacar a importância da cor, transparência, opacidade e tamanho de cada coisa a ser coletada, saberes eram compartilhados com os catadores, bem como eram também explicitados conceitos sobre arte, arte contemporânea, museu e, algumas questões que na ótica de Vik Muniz envolvem o olhar do artista que cria a obra de arte e a percepção do espectador que dialoga com ela, recriando-a. Era necessário dialogar a respeito da singularidade de cada tipo de material coletado e falar sobre o efeito que cada espécie de objeto selecionado oferecia à composição das imagens. Esses encontros eram importantes para que os catadores viessem a assumir o tão conhecido gesto de catar sucata como um ato que, naquele novo contexto, passava a requerer dos catadores uma outra sensibilidade e envolvimento criador com o seu fazer.

O processo envolver a compreensão de que as obras de arte desta série se originam de fotografias, que são ampliadas por meio de uma composição feita com sucata. Esta imagem realizada em dimensão gigantesca é fotografada e, a foto originada do registro daquela imensa composição feita com sucata é impressa em dimensão reduzida – em relação à dimensão da imensa composição feita com lixo selecionado. Isto tudo faz parte de um processo complexo que exige diversos diálogos entre o fazer, o refletir, o selecionar, o avaliar e o refazer. Todas estas questões – e outras – representavam motivos para que Vik Muniz se reunisse com os catadores, dialogando a respeito do fazer artístico que tanto exige dos artistas uma intimidade com a artesanaria da construção.

Um estúdio localizado não muito distante do Aterro Sanitário – Vik Muniz se reunia com a equipe – e iam sendo construídas as obras da série *Imagens de Lixo*. Cada fotografia tirada no lixão, já selecionada para a construção dos retratos dos catadores, era projetada no chão, em escala bastante ampliada.

Por cima da projeção da fotografia, Vik e os catadores trabalhavam com os materiais coletados, formando a imagem sugerida no retrato fotográfico. Em outros

momentos, Vik se colocava a diversos metros de altura tendo uma visão da composição que se formava sobre o chão. Enquanto isso os próprios catadores iam compondo a imagem, seguindo suas próprias intuições ou escutando as indicações de Vik, que com uma ferramenta disparava um laser para, com o auxílio de um megafone, orientar os assistentes a respeito do tipo dos materiais a serem usados para a construção de cada detalhe da imagem. As posições, os tamanhos, as cores, as texturas de cada sucata eram estudadas e experimentadas para dar estrutura aos volumes, sombras, fundos e vazios.

Na medida em que iam sendo construídas as imagens, cada etapa era fotografada para ser analisada por Vik. Junto ao assistente Fábio, ele compartilhava as percepções com a equipe composta pelos catadores, também assistentes daquele trabalho.

O fazer-refazer era uma experiência de todos os envolvidos naquele projeto. Compartilhar saberes foi uma prática essencial para que as experiências de aprendizagens pudessem valorizar a lida artesã, importante por também transformar a auto-estima de pessoas que não mais cumpriam deveres de maneira automática, mas participavam ativamente de uma experiência que os alargava, ao mesmo instante em que sedimentava, em cada um deles, a significância potente de sua cultura, suas histórias, suas forças, seus afetos, seus valores.

O cruzamento das diversas óticas que os registros desta experiência nos possibilitam é algo que tem muito a dizer para nós leitores e para aqueles que protagonizaram esta história. No contexto do Aterro de Jardim Gramacho, múltiplos fios emergem e submergem de todas as partes, afetando, convocando, rasgando e mostrando o quanto somos amalgamados àquela realidade. As complexidades do múltiplo dinamizam subjetividades, culturas e leituras. Como um rizoma emergido, os inúmeros fios daquela montanha de lixo não podem ser percebidos por linearidades, ainda que muitas das vezes nos encontremos aprisionados nelas. No entanto, mesmo sem percebermos, o múltiplo se derrama de nós e revela o quão somos urdidos rizomaticamente uns aos outros.

As tocas o são [rizomas], com todas suas funções de habitat, de provisão, de deslocamento, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. (...) Há o melhor e o pior no rizoma: a batata e a grama, a erva daninha. Animal e planta, a grama é o ‘capim-pé-de-galinha’ (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.22).

É impossível olhar para a montanha de lixo com a lógica binária que pensa e enxerga a marginalidade como uma trama desgastada na qual resta um único fio onde se encontram os rótulos mais empobrecedores de nossas múltiplas realidades e formas de ser. Retorno ao momento no qual, em 2007, Vik Muniz ainda nos EUA, pensava a respeito da realização de um projeto com os Catadores do Aterro Sanitário de Jardim Gramacho e tentava imaginar como seriam aquelas pessoas com as quais estava se dispondo a trabalhar:

Não faço ideia [de como serão as pessoas]. Devem ser as pessoas mais rudes em quem podemos pensar. São viciados. É o fim da linha. Dê uma olhada na geografia da área [mostra para a esposa Janaína o local pelo Google Earth]. Aqui é o fim da linha. É para onde vai tudo que não é bom... incluindo as pessoas. Os tipos de pessoas que trabalham lá, [são vistas] na sociedade brasileira [como pessoas que] não diferem do lixo. Creio que a coisa mais perniciososa na cultura e na sociedade brasileira é o classismo. É horrível como as pessoas realmente acreditam nisso. Falo das pessoas instruídas, elas acreditam que são melhores do que as demais⁴⁵ (Documentário *Lixo Extraordinário*).

É interessante vermos que a fala de Vik Muniz é carregada de diversos movimentos, crenças e culturas que ao mesmo instante em que reafirmam a lógica binária da dicotomia linear e excludente, também deixam escapar outra percepção, capaz de intuir que há algo mais do que esta superficialidade que nos é vendida socialmente, e que muitas das vezes aceitamos e reproduzimos sem nos darmos conta do que fazemos e sem percebermos que este não pensar reafirma o empobrecimento da sociedade e do humano.

Recorro a Deleuze e a Guattari quando estes pensadores chamam a atenção

⁴⁵ Registro feito pela equipe do documentário *Lixo Extraordinário*, quando Vik apresentava a proposta de seu trabalho mais recente para a sua esposa, Janaina (cidadã brasileira).

para a importância de se *subtrair o único da multiplicidade a ser constituída*. Muitas das vezes, ela – a multiplicidade – não nos é dada culturalmente, ainda que sejamos filhos da multiplicidade e que esta seja a urdidura dos tecidos, humano e social. Comungo com estes dois pensadores quando nos lembram que é necessário fazer o múltiplo com empenho, para que não seja acrescentada a esta artesanaria do múltiplo uma dimensão que se insiste superior.

Em um dos seus primeiros momentos dentro do Aterro, Vik Muniz exclama: “Estamos no maior aterro do mundo... as pessoas batem papo... não vejo gente deprimida. Parecem orgulhosos do que fazem!”⁴⁶.

No documentário *Lixo Extraordinário* esta vontade de viver, de compartilhar e o orgulho por conseguir viver dignamente, isto é, trabalhando, sem se prostituir ou roubar, são questões muito presentes nas falas, gestos e olhares dos trabalhadores que catam lixo no Jardim Gramacho.

Chama-me a atenção a surpresa expressa por Vik Muniz quando, analisando o resultado de um voo fotográfico sobre o Aterro, percebe que o registro feito como instrumento de estudo para ajudar a mapear os procedimentos iniciais junto às pessoas, além de revelar e dar grifo à imagem da realidade mais cruel vista por ele – onde o completo abandono é exalado no azedume do ar e no chão de chorume –, esta perspectiva vista do alto torna invisível (e aí está o elemento surpresa), questões importantes daquele contexto. Quando capturado de cima, o contexto produz uma imagem que não consegue revelar a presença da humanidade que rege aquela mesma realidade. O que não aparece para este olhar que vê de cima é que a feia e miserável urdidura coletiva é alimentada e dinamizada por múltiplas fibras, onde o compartilhamento, o amor, o afeto, a solidariedade, o lúdico e a poesia tornam-se, mesmo que por instantes, protagonistas capazes de gerir e girar esperanças.

Ao perceberem que o olhar superior torna invisível inúmeros fios da multiplicidade, Vik e Fábio decidem que somente estando num mesmo plano, vivenciando o lugar onde as relações são tecidas, é possível realizar um trabalho social com a criação de uma série de obras de arte, de forma que a vocação transformadora

⁴⁶ Documentário *Lixo Extraordinário*.

da arte possa se realizar nas mais diversas direções e intensidades.

Eu sabia que podia fazer o trabalho, mas eu não contava em me envolver com pessoas que trabalham [no aterro] como acabei me envolvendo. Era impossível não se envolver. Pensei que podia ir até lá e pintar o Jardim Gramacho como Cézanne pintou 'O Monte de Sainte-Victoire'. Apenas pintar e relaxar. Tentar apenas fazer o meu trabalho e vê-lo como uma representação. E não é. É bem mais do que isso, pois tem o seu próprio lado humano, que uma imagem não consegue traduzir. (...) Se conseguir colocar no lugar deles, começar a viver a vida deles e imaginar o que terão de fazer para continuar a viver... é difícil, por outro lado, quando vemos o apetite pela vida que eles têm e o jeito que eles se portam, é inspirador. Comecei a pensar em como ajudar as pessoas, e, de repente, senti-me muito arrogante. Quem sou eu para ajudar alguém? Porque, no final, acho que fui mais ajudado do que eles.⁴⁷ São pessoas que têm muito pouca fotografia de si mesmo e elas se veem nesta escala monumental... e realizando um trabalho com um material que para eles só significa a sobrevivência... Aquilo se transforma em uma imagem cujo objetivo é a beleza. Uma coisa bonita... (...) No final, eles não vão dizer – foi o Vik que fez –, eles vão dizer: - Fomos nós que fizemos! (Programa Jô Soares, 2009).

Em seu depoimento, Vik nos demonstra que fazer uma arte que esteja olhando para o outro da periferia não lhe bastaria. Se a *Arte do Mundo* é realizada numa perspectiva eurocêntrica e etnocêntrica, somente vivendo no lixão de Gramacho o cotidiano daquelas pessoas e, estando com elas, conhecendo suas casas, suas questões, seu cotidiano, seus afetos, suas tensões e as complexidades inúmeras que envolvem os trabalhos no Aterro, é que a arte da série *Imagens de Lixo* poderia ser olhada por cada um que a construiu como um olhar de si para a sua própria realidade. Através da arte, poderiam estabelecer diálogos consigo, com o entorno e com a sociedade.

Na inauguração da exposição "VIK", realizada em 2009 no Museu de Arte Moderna de São Paulo e depois no MAM do Rio de Janeiro, a sr.^a Irmã se olha repetidamente, diante de seu retrato feito com o material colhido por ela e por seus companheiros do Aterro do Jardim Gramacho. Emocionada, ela fala:

⁴⁷ Transcrição de depoimento feito para o documentário *Lixo Extraordinário*. Entrevista realizada após as obras da série *Imagens de Lixo* estarem prontas. 2011.

Eu nunca entrei num museu. Eu nunca esperava de ter uma foto minha num museu. A gente às vezes se põe muito pequena, mas as pessoas lá fora acha a gente tão grande, tão bonita! (...) Sou cozinheira de forno e fogão. Cozinhava muitas coisas. Então, neste lixo aqui invento muitas coisas: faço salada, maionese. Eu faço carne assada aqui. Quando pinta carne bonita eu asso para eles. Aí eles fica uma alegria. Canta até parabéns para mim. Então a gente se sente bem aqui dentro. Me sinto bem nessa água, nessa gente. Eu me sinto bem. Pode estar chovendo que eu acendo o fogo e faço comida. Eu não deixo ninguém com fome ⁴⁸(Documentário *Lixo extraordinário*).



(1)



(2)

(1) Dona Irmã no Aterro Sanitário Metropolitano de Jardim Gramacho. ⁴⁹ /

(2) A carregadora (Irmã). Série *Imagens de Lixo*, 2008 – 129,5 x 101,6 cm ⁵⁰

A fala da dona Irmã está repleta de gente, afetos, construções e solidariedades que fazem da dor, do abandono, do desamparo, do desespero, da fome, algo mais possível de lidar. E são estas chamadas de humanidade, estes lampejos poéticos do cotidiano, que aproximam arte e vida, nos convocando a crescer a partir do que este outro tem de singular, para que possamos aprender a alargar óticas e éticas. Depois de ter conquistado com as rendas do projeto *Imagens de Lixo* a realização de um negócio próprio, Irmã retornou ao lixão, intimada pelos fiapos da poeira que, mesmo quando movida pela força de uma asmática inspiração, ela – a poeira da sociedade – respira.

A saudade, fio tecido por afetos, presenças, ausências, compartilhamentos, reconhecimentos da importância do ser humano nas suas subjetividades, ela – a saudade – ali, alojada no coração da sr^a Irmã, revela que a dimensão poética diferencia os humanos e talvez por isso, a arte, assim como o amor, sejam transformadores.

⁴⁸ Depoimento da senhora Irmã, transcrito do documentário *Lixo extraordinário*.

⁴⁹ Imagem copiada do documentário *Lixo Extraordinário*.

⁵⁰ Imagem escaneada do Catálogo da Exposição Vik, 2009.

Lembro-me da imagem de Tião no documentário *Lixo Extraordinário* quando, em meio à montanha de lixo ele brincava de ficcionalizar biografias de objetos e de pessoas, a partir dos materiais que ia encontrando. Sebastião me remete ao Vik Muniz, quando o jovem recém chegado nos EUA ia visitando as *ventas* de garagem e iniciava uma coleção de fotografias de famílias por ele desconhecidas, até que, brincando de ficcionalizar biografias, Vik foi percebendo o quão familiares eram aquelas imagens colecionadas. Acervos que nos revelam o quão somos ligados àquele que nem conhecemos e que falam a respeito de nós mesmos, aguçando nosso olhar.

Tocada pela dignidade da Magda em buscar inúmeras maneiras para, em meio ao lixão, fazer ser possível manter a vitalidade, pergunto: De que forma a experiência com a arte, realizada naquele gigantesco e inóspito Aterro Sanitário, pode aguçar nossos sentidos sensoriais na perspectiva de potencializar o exercício do pensar, como possibilidade de gerar novos modos de partilhas, onde a aridez das múltiplas realidades venha a ser vivenciada como uma experiência fruidora, potente de humanidade amorosa, ética e dialógica?

Conheci isso aqui tem quase um ano, através do meu marido, porque ele ficou desempregado e a gente tinha que pagar as contas, sustentar a casa... meu filho. A gente chegava no ônibus e o pessoal fazia assim: [Magda faz o gesto de quem funga, sentindo um cheiro estranho]. Eu cheguei ao ponto de virar para uma senhora [no ônibus] e dizer assim: - 'venha cá, estou fedendo? Está sentindo mau cheiro? É porque eu estava trabalhando lá no lixão. É melhor do que se eu tivesse lá em Copacabana rodando a bolsinha. Eu acho que é mais interessante e mais honesto. Mais digno (Catálogo da Exposição Vik, 2009, p.126.) Tô fedendo, mas chegando em casa eu tomo um banho e fica melhor'. [E a própria Magna comenta a sua fala] - Mas é nojento.⁵¹ (...) Esse trabalho foi muito bom. Muito bom, muito bom, muito importante. [Magda se refere à experiência de fazer parte da equipe que criou e construiu as obras de arte da série „Imagens de Lixo“] (...) Foi a melhor mudança na minha vida. Isso, esse trabalho me fez... me trouxe vontade de mudar⁵² (Documentário *Lixo Extraordinário*).

⁵¹ Transcrição do depoimento de Magna feito pela equipe do documentário *Lixo Extraordinário* exatamente no momento em que, no próprio Aterro, estava sendo realizada a fotografia que originaria a imagem do seu retrato na série *Imagens de lixo*.

⁵² Depoimento de Magna feito no momento em que ela própria desmanchava a imagem que originou o seu retrato feito com lixo selecionado do Aterro e, catava a sucata utilizada para fazer a obra, guardando o material em sacos. (Transcrição feita do documentário *Lixo extraordinário*).

A exposição “Vik” quebrou o recorde de visitantes em museus brasileiros, superando um milhão de pessoas. Apenas a exposição de Picasso conseguiu, até aquele momento, superar tal marca em popularidade no Brasil. Vik Muniz arrecadou mais do que U\$250.000,00 com a venda das reproduções da série *Imagens de Lixo*. O recurso financeiro foi doado integralmente para a Associação dos Catadores do Aterro Metropolitano do Jardim Gramacho.

Com a renda do projeto, Zumbi montou a biblioteca comunitária com 15 computadores. A Associação – ACAMJG – comprou um caminhão e outros equipamentos, inaugurando um Centro de Ensino para os Catadores. Com o anúncio do fechamento do Aterro, previsto na época para o ano de 2012, foram também realizadas ações na área da educação, no intuito de ajudar os catadores a atravessar a transição das novas realidades geradas com o término daquele Aterro Sanitário.

Após a conclusão do projeto realizado no Aterro de Jardim Gramacho, Vik Muniz retornou a Duque de Caxias e visitou as pessoas retratadas na série *Imagens de Lixo*. Em cada casa, Vik foi recebido como um ente querido e durante a visita, entregou pessoalmente o retrato feito com sucata, impresso e emoldurado.

Esta experiência que no Jardim Gramacho imbrica arte e vida nos revela que mesmo que a globalização tenha tornado as fronteiras mais fluidas, divisas ainda permanecem na contemporaneidade. Abismos que nos exigem agenciamentos de práticas capazes de reinventar configurações para a construção e a realização de novas políticas mais democráticas, emancipatórias e includentes.

Esta história vivida no Aterro Sanitário Metropolitano do Jardim Gramacho reafirma em mim, a crença de que a arte e a poética podem nos ajudar a criar caminhos através dos quais seja possível aproximar os que estão dentro e os que estão fora, pavimentando pontes de interlocuções e desmontando fronteiras que perversamente emudecem sujeitos, demandas, éticas e óticas.

Tocada por esta experiência do Aterro Sanitário, reforço que a arte contemporânea pode nos ajudar a olhar o que está à nossa volta num exercício de aprendizagem que nos inspire a realizar perguntas, diálogos e ações mediados por outras lógicas. Os saberes daquelas pessoas que muitas das vezes são vistas pela

sociedade como meras poeiras descartáveis, em lugar de nos empobrecerem, são experiências importantes que apresentam diversos modos da sociedade viver-sobreviver. Ressalto, então, a importância da arte na sua vocação problematizadora e faço um grifo à importância de vivenciá-la como processo de pensamento, criação e comunicação.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. [tradutor Vinicius Nicastro Honesko]. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, v. 1, 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

Dicionário Houaiss: sinônimos e antônimos / [Instituto Antônio Houaiss; diretor de projeto Mauro de Salles Villar]. 2. Ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

GULLAR, Ferreira. **O açúcar.** <https://ruidurbano.wordpress.com/2011/02/16/o-acucar-ferreira-gullar/> (acesso realizado no dia 28 de fevereiro de 2015).

KAZ, Leonel; LODDI, Nigge (Org). HERKENHOFF, Paulo (texto) **Vik.** Rio de Janeiro: Aprazível Edições, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético.** São Paulo: Ed. 34, 2009. **Vocabulário ortográfico da língua portuguesa (VOLP).** 5. Ed. Rio de Janeiro: Global/Academia Brasileira de Letras, 2009.

Entrevista realizada no programa *Jô Soares Onze e Meia*. Rede Globo de Televisão, 2009. Anotações feitas nas aulas da professora doutora Beatriz Resende, no curso “Arte e Política na Contemporaneidade”. Disciplina “Cultura da Pós-Modernidade”. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura. Faculdade de Letras da UFRJ. Turma da Pós Graduação, ano 2014.2.

Lixo Extraordinário. (Documentário) Direção de Lucy Walker; Co-direção de João Jrldim e Karem Harley; Direção de fotografia de Duda Miranda; Produção de Angys Aynsley e Hank Levine; Co-produção de Peter Martin; Edição de Pedro Kos. Realizado entre 2007 e 2009 e lançado no Brasil em 2011.

Depoimento de Vik Muniz feito para o vídeo da exposição “Made in Brasil”, realizada na Casa

Daros, entre 21 de março e 9 de agosto de 2015.

RECEBIDO EM: SETEMBRO/2016
APROVADO EM: NOVEMBRO/2016

A QUESTÃO FAVELA EM ANGRA DOS REIS: CONTRIBUIÇÕES PERIFÉRICAS DE UMA PESQUISA LONGITUDINAL EM ALFABETIZAÇÃO

Rodrigo Torquato da Silva⁵³
Danielle Tudes Pereira Silva⁵⁴

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar alguns resultados das pesquisas realizadas pelo Grupo **ALFAVELA** –UFF/IEAR, em Angra dos Reis. O foco são os tipos de violências cotidianas que ocorrem na cidade, divulgadas em um jornal local, e as repercussões dessas violências, tanto no cotidiano escolar quanto nos processos de alfabetização e a integração das classes populares às escolas públicas dessa região.

Palavras-chave: Violências cotidianas, favela, classes populares, alfabetização

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar algunos resultados de la investigación llevada a cabo por ALFAVELA Grupo -UFF / iEAR, en Angra dos Reis. La atención se centra en los tipos de violencia diaria que se producen en la ciudad, publicada en un periódico local, y las repercusiones de este tipo de violencia en la vida cotidiana la escuela como en los procesos de alfabetización y de integración de las clases populares en las escuelas públicas de esta región.

Palabras clave: Violencia diaria, favela, las clases populares, la alfabetización

⁵³ Professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense. Líder do Grupo de Pesquisa ALFAVELA-UFF. Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tem experiência nas áreas de Educação Popular e favelas, com ênfase nas temáticas que envolvem justiça social, alfabetização das classes populares, violências cotidianas e a relação favela-escola. E-mail: torquatoprof@hotmail.com.

⁵⁴ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Pedagoga da rede de ensino de Angra dos Reis – RJ; Pesquisadora do grupo ALFAVELA – UFF. Atua principalmente com as seguintes temáticas: Diáspora Africana, Classes Populares, Relações Raciais no Cotidiano Escolar e Gestão Pública. E-mail: danitudes@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Em dezembro deste ano, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 – LDB completa 20 anos de sua promulgação. Trazendo esse importante fato para discussão, a RevistAleph nos proporciona o desafio de problematizar aqui significativos elementos que se forjam nas periferias dos muros escolares, mas que impactam, de forma indelével, o cotidiano das escolas que atendem predominantemente as classes populares. A temática proposta provoca, inevitavelmente, em nós, educadores que atuam na escola pública, recorrentes reflexões. Serão 20 anos de LDB e um dos seus objetivos basilares, a justiça social através da educação pública, não foi alcançado a contento. Uma hipótese que não pode ser descartada é a histórica herança escravocrata que pesa, até hoje, sobre os ombros das classes populares, nesse país. É nesse sentido que vimos pesquisando a relação escola-favela e pretendemos colaborar para esse debate.

O presente artigo é resultado dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa **ALFAVELA** – Alfabetização, Classes Populares e o Cotidiano Escolar, do Instituto de Educação de Angra dos Reis/UFRJ. Nele, pretendemos socializar os resultados de uma pesquisa de longo prazo na qual apresentamos tipos de violências cotidianas que ocorrem na cidade e são divulgadas em um jornal local. A partir daí, oferecemos subsídios que, a nosso ver, possibilitam uma reflexão mais qualificada acerca das repercussões dessas violências, tanto no cotidiano escolar quanto nos processos de alfabetização e integração das classes populares às escolas públicas dessa região.

Nossas pesquisas já demonstraram, em trabalho anterior, que há idiosincrasias na formação das classes populares de Angra dos Reis, visto que estas são oriundas de pelo menos quatro troncos de origens: i) cultural, ii) territorial, iii) social e iv) política, sendo: 1) os Quilombolas, do Quilombo Santa Rita do Bracuí, 2) os indígenas Guarani Mbya e Pataxó, das aldeias locais, 3) os Caiçaras, muitos resistindo nas ilhas e na orla, e 4) os trabalhadores voláteis dos estaleiros e das usinas instaladas no município. Isso nos leva à necessidade de pluralização do conceito de classes populares, pois existe uma enorme heterogeneidade, derivada também das constantes

interações, que historicamente se estabeleceram no território angrése e resistem aos processos de opressão (SILVA, 2015), e ao que hoje denomina-se de “gentrificação”.

Desde 2011, iniciamos a coleta e o mapeamento de dados publicados no jornal local: “A CIDADE”. A escolha desse veículo de informação/comunicação como fonte se deve ao seu forte apelo popular e à grande circulação pelos bairros da cidade, sendo inclusive apelidado de “Sangrento”, por conta da exposição de casos criminais. É considerado, assim, um tablóide policial.

Para melhor fluidez da leitura e organização didática, apresentamos, aqui, uma estrutura textual na qual temos: a) uma breve apresentação dos procedimentos metodológicos adotados; b) seguida da exposição de alguns dados coletados do jornal e c) a análise, a partir da qual levantaremos hipóteses acerca da repercussão das relações-impactos das violências cotidianas na escolarização das classes populares em Angra dos Reis. Ressaltamos que não temos a intenção de esgotar o assunto, tampouco oferecer uma “metarresposta” dos complexos problemas de violência urbana e o suposto fracasso escolar. No entanto, entendemos que o artigo em questão aponta caminhos e/ou possibilidades de respostas aos cidadãos angréses e à comunidade acadêmica, sendo esse enfoque um compromisso acadêmico e político do Grupo de Pesquisa ALFAVELA/UFF.

ACERCA DA METODOLOGIA

Como já foi sinalizado acima, o que este trabalho se propõe é a também consolidar práticas de pesquisas que se fundem em metodologias qualitativas, tendo, além do uso de documentos, o cotidiano e os espaços de conformação de sociabilidades diversas das classes populares como *locus* principal de investigação. Nossas fontes, bem como a metodologia, fundamentam-se, aqui, em dois vieses.

O primeiro se refere à aquisição, semanalmente, do periódico citado, diretamente nas bancas de jornais do município, o que permite vivenciar, alcançar o “clima” dos acontecimentos e, contagiados, elaborar a análise e o mapeamento das

notícias. No que tange ao que será abordado neste trabalho, optamos por um recorte que abrangerá os dados/discursos relativos aos anos de 2011 e 2014.

O segundo viés é o contato direto dos autores com a cotidianidade da cidade e com mais de cinquenta professoras (e/ou profissionais) que atuam na Região Costa Verde e participaram, como estudantes, do Curso de Especialização em Alfabetização das Classes Populares (2014/2015), em Angra dos Reis, oferecido pela Universidade Federal Fluminense e coordenado por um dos autores. Além disso, incluímos a observação e participação de um dos autores do presente artigo na dinâmica da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia e no cotidiano de algumas escolas, na atual gestão.

É de nossa pretensão expandir o trabalho com mais dados, oriundos de outras linhas de pesquisas que fazem interlocução com a temática e são desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa ALFAVELA. Não tratamos as narrativas e/ou fontes como qualificadas cientificamente por sua neutralidade, até porque nosso entendimento é de que toda narrativa tem como autor um sujeito dotado de intenções e de subjetividade construídas nas interações sociais e políticas. Ademais, os vínculos mantidos pelo jornal e suas fontes de recursos são relevantes, ao considerarmos suas opções.

Ainda em relação aos procedimentos metodológicos, bebemos em muitas fontes, entre as quais, nos estudos e pesquisas realizados pela professora Ana Clara Torres Ribeiro, do LASTRO-UFRJ, que nos oferece um debate metodológico sobre a teoria da ação a partir de uma metodologia denominada “cartografia da ação”, e a pesquisa do professor José de Souza Martins, da USP, pelas similaridades.

A QUESTÃO DAS FAVELAS E/EM ANGRA DOS REIS

A questão: “Favela” em Angra dos Reis vem se apresentando, há pelo menos cinco anos, como uma temática incógnita ou mesmo inconveniente para o debate que o Grupo de Pesquisa ALFAVELA/UFF-IEAR vem fazendo acerca da urbanidade angrense.

Tal questão tem nos afrontado desde o primeiro contato com a cidade. Para não ser repetitivo e também não deixar esvaír a força da narrativa do impacto desse encontro, optamos por replicar o que já foi exposto em trabalho já publicado:

Ao chegar em Angra dos Reis, em 2010, na condição de professor D. E., da Universidade Federal Fluminense (UFF), pude constatar o que poderíamos denominar de “choque” entre a construção do imaginário e a realidade. A imagem construída da referida cidade era a de uma espécie de “oásis” para os abastados do país. Esperava encontrar muitas mansões à vista, com iates multicores, ancorados em píeres particulares, consolidando o capitalismo como sinônimo de luxo e prazer. No entanto, deparei-me com um centro citadino que mais parecia com o Rio de Janeiro das minhas origens, onde riqueza e pobreza coexistiam em uma aparente harmonia. Intrigado com o que via, passei a perguntar a transeuntes, camelôs (os poucos que encontrei) e jornalheiros qual o nome daquelas favelas que situavam-se nos morros. Para minha surpresa, ouvi de todos a uníssona resposta: “em Angra não tem favela!” Ora, se o que via não eram favelas, como conceituaria tais construções “irregulares”, guiadas por becos e vielas, com escadarias longas e casas sem rebocos? Na verdade, o que estava diante de mim era o ápice do sucesso capitalista. Ao invés de uma “Meca dos Milionários”, isolados por redes de proteção “anti-pobres”, o que estava visível nada mais era do que o contraste da desigualdade social, fundado nas premissas que sustentam o sistema: lucro, mais-valia, miséria, ostentação, violência, exploração e, fundamentalmente, opressão (SILVA, 2015b, p. 72).

Para que se possa melhor situar a temática, justifica-se um brevíssimo inventário histórico sobre a questão. A descoberta do problema favela, pelo menos no que tange à intervenção do poder público no Rio de Janeiro, se dá entre a década de 1940 e 1950, tendo como marco o Código de Obras da cidade, de 1937. Até então, segundo Burgos (1988), a favela era um problema de saúde pública. É a partir desse código que surge a primeira alternativa a tal espaço, os parques proletários. Concomitantemente foi criada uma pedagogia/ideologia na qual os moradores das favelas eram considerados pré-cidadãos e, por isso, eram submetidos a sessões de lição de moral nos parques proletariados. Estes, tornaram-se palanque para o embrião do populismo que ainda é gestado, hoje, em muitas favelas e periferias Brasil afora.

A partir da década de 1950 e 1960, outro ator político entra em cena: a Igreja Católica. Foi consolidado na mais nobre e rica região da cidade carioca, a Zona Sul, o

projeto da Cruzada de São Sebastião, que se fortaleceu em 1955, como conjunto habitacional das classes populares (a diferença entre esse projeto da Igreja e os parques proletários foi o fato de serem erguidos no coração da nobreza, no bairro Leblon). Assim, “recriou-se” a imagem dos “selvagens” a serem civilizados, na qual a pedagogia cristã, católica, orientada pela criação da Fundação Leão XIII, deixa de encarar as favelas como um problema de saúde pública, ou de estética da cidade, e passa a vê-las como um problema moral. Nesse sentido, a igreja muda o eixo dos discursos predominantes da época e, em vez da remoção, prega a “melhoria humana.” Em função disso, há um estreitamento entre “lideranças comunitárias” e alguns políticos.

Entre as décadas de 1960 e 1970, as favelas se transformam em um problema político. O poder público resolve dar uma resposta a Igreja, que, desde o final dos anos 1950, passa a ser acusada por segmentos da burocracia pública de assistencialista e paternalista. Dessa forma, revitaliza o SERFHA (Serviço Especial de Recuperação das Favelas e Habitações Anti-Higiênicas), que a partir dos anos 1960, visa capacitar o morador da favela para que ele ganhe uma independência e não precise de favores políticos. Esse órgão cria uma espécie de contrato com as associações de moradores das favelas, que as submete ao Estado num processo de cooptação das “lideranças comunitárias”. Durante esse processo, os tensionamentos surgidos favoreceram um esvaziamento do SERFHA, que coincide com a criação da COHAB (Companhia de Habitação Popular), empresa que passa a realizar uma nova política habitacional, baseada na construção de casas para famílias de baixa renda. Em 1963 é fundada a Federação da Associação de Favelas do Estado da Guanabara (FAFEG). Diante disso, o governo passa a trabalhar com duas perspectivas simultâneas: a da remoção e a da urbanização. Com o golpe de 1964, há um recrudescimento na política “remocionista” autoritária para a erradicação do problema favela.

A partir de 1979, como reflexo da abertura do regime político, as associações de moradores ganham um outro fôlego e adquirem uma relevância política especial. É importante ressaltar que a década de 1980 é considerada o período da grande efervescência dos Novos Movimentos Sociais, o que é bem diferente da década

posterior (1990), em que as ideologias e as políticas do neoliberalismo são implementadas e difundidas com muita força no Brasil.

A década de 1990, no Rio de Janeiro, foi marcada por três grandes chacinas. Em junho de 1990, ocorreu a primeira, com a morte de 11 jovens favelados moradores da favela de Acari. Em seguida, em 1993, aconteceram as outras duas. Em uma, sete menores que dormiam às portas da Igreja da Candelária foram assassinados (covardemente) enquanto dormiam. A outra ocorreu em agosto e ficou conhecida como “O massacre de Vigário Geral”, quando 21 pessoas residentes nessa favela, uma das mais pobres da cidade, foram retiradas das suas casas e executadas. Segundo testemunhas, o que esses crimes tiveram em comum foi a participação de policiais militares.

Esses fatos provocaram uma reação na sociedade carioca e geraram outras interpretações sociológicas para a questão favela. Entre as quais, destacam-se as concepções de “cidade partida” (VENTURA, 1994) e a “metáfora da guerra” (LEITE, 2001).

Segundo Leite (2001), a difusão da concepção de cidade partida gerou o que ela conceitua como metáfora da guerra, provocando um deslocamento na representação social da cidade.

A representação do Rio de Janeiro como uma cidade em guerra foi gestada a partir de uma série de episódios violentos que ali ocorreram no início dos anos 90. Formulada no interior de um discurso que chamava a população a escolher um dos lados de uma cidade pensada como irremediavelmente "partida", a metáfora da guerra foi reafirmada, ao longo da década, toda vez que se ampliou a percepção de agravamento da situação de violência no Rio de Janeiro, ou que o tema foi posto na agenda política pela disputa eleitoral para a prefeitura do município ou a governança do Estado (p.80).

Dentro desse contexto, algumas iniciativas foram tomadas por parte de vários segmentos da sociedade civil, no Rio de Janeiro, que promoveram a criação de ONG's e de projetos sociais, sempre com o objetivo de estabelecer um diálogo que pudesse “costurar” a cidade partida.

Desse brevíssimo inventário histórico sobre a questão favela, no Rio de

Janeiro, o que nos interessa para o presente estudo, acerca dessa temática em Angra dos Reis, é perceber como ocorreram às mudanças de sentidos (não somente político, mas, inclusive, semântico) nos discursos de representação dos espaços de habitação das classes trabalhadoras.

O casal Anthony Leeds e Elizabeth Leeds, numa pesquisa que originou o livro “A Sociologia do Brasil Urbano”, apontou, já na década de 1960, os equívocos de se trabalhar com algumas noções que perpassam o imaginário social sobre a questão da favela. Defenderam a tese de que se construiu, equivocadamente, um discurso sociológico de que a maioria dos moradores de favelas eram oriundos das regiões rurais do Brasil, à época. Com isso, originou-se uma ideia de que a integração das favelas às cidades deveria ter como pressuposto o fato de que se estaria lidando com a integração de pessoas não-urbanas às áreas urbanas.

Os estudos dos Leeds (1978, p.93) demonstram que a tentativa de enquadrar os moradores das favelas em determinadas identidades sociais rígidas não seria concebível no Brasil. Para se ter uma ideia da complexidade das favelas, já àquela época, década de 1960, havia pelo menos 15 tipos de migração do interior do Brasil rumo à cidade, onde era possível mapear pontos de partida ou de chegada com diversas origens. Para efeito de melhor explicitação do que estavam propondo, eles criaram a seguinte classificação: oriundos do interior rural (R); dos povoados (P), das cidades pequenas (CP), das cidades (C), da metrópole (M). Com isso chegaram a seguinte conclusão:

De fato, todos os 15 tipos, e, somados a esses, os tipos de migração inter e intrametropolitanas, mais a combinação das últimas com as 15 acima, são encontradas como modelos de migração dos moradores tanto das favelas como das barriadas. Assim, não é surpreendente que os migrantes verdadeiramente rurais nas favelas do Rio sejam poucos. O que é surpreendente é o seu número muito pequeno. Nosso palpite é de que eles constituem não mais do que 5% da população das favelas (LEEDS, 1978, p. 93).

Ou seja, o que esse casal de importantes pesquisadores concluiu foi que não era possível reduzir a complexidade do fluxo migratório que estava, à época, inchando a cidade do Rio de Janeiro, com uma categorização simplista fundada no mito da

dualidade Rural X Urbano.

Atentando para a premissa de fundo na tese apresentada pelos Leeds, já na década de 1960, pactuamos das mesmas preocupações no que tange à questão dos aglomerados de habitações em Angra dos Reis, onde residem predominantemente as classes populares da cidade. O interesse nessa temática não se dá simplesmente por uma questão propedêutica, visando à produção acadêmica, mas para poder entender melhor o que acontece nesta cidade que é visivelmente desigual na sua distribuição de riqueza e nos tipos de violências urbanas que atingem parte seleta da população. Por isso, há uma necessidade de estudos comparativos com aqueles que há mais tempo analisam o desenvolvimento das favelas do Rio de Janeiro, para que se possa melhor compreender e intervir nas questões que afligem a sociedade angrense hoje.

Nesse sentido, os jornais “populares” muitas vezes apresentam imagens de violências chocantes. Porém, a reboque, estão sugerindo uma naturalização dessas ocorrências para determinadas localidades, envolvendo determinados tipos de corpos e faixas etárias. Ou seja, há nessas narrativas imagéticas, jornalísticas, não somente o sensacionalismo perverso para vender exemplares, mas sobretudo fatos, e também poderes, que contribuem para o deslocamento das imagens do tipo representação social/identitária dos moradores da cidade que habitam essas localidades, que hoje não são denominadas favelas de/em Angra.

Consolidando a tese defendida neste artigo, embora reconheçamos a importância da preocupação do povo angrense e, até mesmo, a defesa dos seus interesses, com a não estigmatização do seu lugar de moradia, de investimento imobiliário de suas famílias, das suas memórias e territorialidades, é importante perceber que a mitigação dos impactos do uso pejorativo/estigmatizador da palavra ‘favela’. Ou seja, o abrandamento dos efeitos da construção (no cotidiano) dos estigmas sociais que esse conceito carrega, não está garantido com a negação da existência do *locus* favela, já que factualmente, enquanto tipos de organização espacial, as favelas estão expostas pra quem desembarcar no centro de Angra e olhar ao redor. Assim, como vimos no caso das favelas do Rio de Janeiro, embora historicamente esse *habitat* urbano tenha sofrido várias alterações na sua

representação social, geralmente, em nenhuma dessas mudanças (conceituais) os moradores foram ouvidos e/ou considerados como parte no processo de definição da representação deles mesmos na cidade. Com isso, os conceitos que enquadram os espaços e os seus habitantes (as classes populares), no jogo conceitual de definições daquilo que eles representam para a cidade, ficam à mercê de joguetes técnicos e/ou demagógicos de outrem.

Vejamos as imagens que seguem e façamos uma leitura comparativa do que nos apresenta os discursos imagéticos captados por nossas câmeras, em pesquisa de campo, em Angra dos Reis, com outras imagens dos aglomerados urbanos/favelas da cidade do Rio de Janeiro, comparando-os e problematizando.



Fig. 1 - Favela do Cantagalo – RJ
(www.fiapodejaca.com.br)

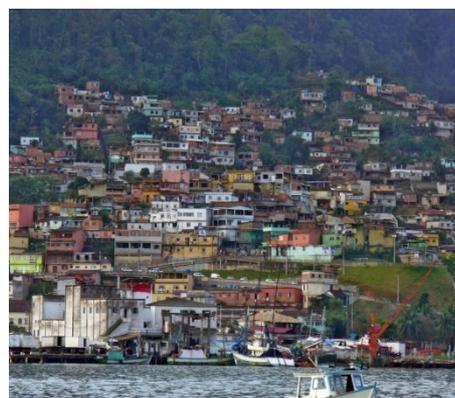


Fig. 2 – Angra dos Reis vista do mar
(www.panoramio.com/photo/42941892)



Fig. 3 – Morro dos Prazeres– RJ
(blog.estadao.com.br)



Fig. 4 – Morro da Carioca – Angra dos Reis
(riosvivos.org.br)



Fig. 5 - Favela do Jacarezinho – RJ
(www.diariodovale.com.br)



Fig. 6 - Morro da Glória – Angra dos Reis
(www.ultimosegundo.ig.com.br)

A partir dos indícios inverossímeis expostos nas imagens comparativas/provocativas acima, é possível constatar que há, em Angra dos Reis, no mínimo, o que poderíamos denominar, seguindo a classificação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), de aglomerados habitacionais subnormais⁵⁵, idênticos aos denominados “favelas”, no Rio de Janeiro. Resta então problematizar, agora, acerca do porquê tal nomenclatura, favela, atinge frontalmente os “brios” de parte da população angrense consultada.

As nossas pesquisas indicam que podemos considerar duas hipóteses plausíveis. A primeira diz respeito ao que emana socialmente-culturalmente do conceito/discurso “favela”. Há muito tempo, como foi possível verificar no brevíssimo inventário histórico exposto acima, as pesquisas sociológicas e antropológicas vêm apontando para uma extensão do conceito “favela” para além do seu significado semântico, no que tange a espaços de aglomerados residenciais urbanos onde habitam

55 O que é um aglomerado subnormal? É o conjunto constituído por 51 ou mais unidades habitacionais caracterizadas por ausência de título de propriedade e pelo menos uma das características abaixo: - irregularidade das vias de circulação e do tamanho e forma dos lotes e/ou carência de serviços públicos essenciais (como coleta de lixo, rede de esgoto, rede de água, energia elétrica e iluminação pública). Sua existência está relacionada à forte especulação imobiliária e fundiária e ao decorrente espraiamento territorial do tecido urbano, à carência de infraestruturas as mais diversas, incluindo de transporte e, por fim, à periferização da população. Surgem, nesse contexto, como uma resposta de uma parcela da população à necessidade de moradia, e que irá habitar espaços menos valorizados pelo setor imobiliário e fundiário dispersos pelo tecido urbano. (Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000015164811202013480105748802.pdf>)

as classes populares. Os estudos têm indicado que há uma extensão interpretativa do conceito “favela” para uma ideia de estigma que marca aqueles/as moradores dessas localidades. Por exemplo, para além de pessoas que apenas residem em áreas pobres, os moradores de favela estariam também vinculados a uma interpretação de que pertencem às classes perigosas, ou ao lado sujo da cidade (concepção higienista), ou à doença da cidade. Assim, é possível constatar que o conceito de “favela” extrapola a definição semântica apresentada nos dicionários escolares, por exemplo.

A segunda hipótese que poderíamos relacionar ao incômodo que a palavra/conceito “favela” gera no povo angrense estaria relacionada à especulação imobiliária. Nesse sentido, o problema não deixaria de estar relacionado com o que foi problematizado na hipótese primeira, já que no fundo a aceitação da palavra favela contribuiria para uma desvalorização imobiliária na Região Costa Verde e, mais que isso, colaboraria para desconstruir o “mito” de uma Angra “somente dos reis”, que vive de uma imagem construída e vendida de que há, no Rio de Janeiro, um paraíso natural preservado, uma Meca, à brasileira (ou à carioca), dos milionários. Isto posto, seriam derrubadas (ou pelo menos, confrontadas), duas ideologias perigosas e, porque não dizer, perversas: a ideologia do mito do paraíso natural e, conseqüentemente, o “orgulho de ser angrense”, no qual se escamoteiam as desigualdades sociais e raciais, matrizes históricas das nossas mazelas e a ideologia (oposta) de que para Angra está migrando a lógica das favelas do Rio de Janeiro e, em função disso, deveria ser aplicado o mesmo remédio que lá se aplica, a UPP (Unidade de Polícia Pacificadora).

Sobre a primeira ideologia, podemos constatar a persistência de um *ethos* colonial que mantém a representação do município como um paraíso natural, remontando às “origens da humanidade”, e estando seus habitantes em um estágio inicial, sendo primitivos no sentido de atrasados e desprovidos de racionalidade. Embora o colonialismo enquanto dominação territorial tenha findado, autores como Quijano (2010) afirmam uma persistência mais duradoura dessa dominação nos âmbitos do ser, do saber e do poder. Nessa perspectiva, as classes populares são consideradas indolentes e o senso comum afirma que os angrenses nativos são preguiçosos e incapazes de empreender, especialmente os coletivos indígenas e

quilombolas a quem se adiciona a qualificação de “porcos e atrasados”. Ou seja, Angra dos Reis é um paraíso natural que precisa ser mantido, mas somente os ricos e milionários são capazes desse reconhecimento e isso naturaliza um padrão de poder onde a remoção da população, e mesmo sua eliminação física, é justificável frente aos grandes e rentáveis empreendimentos.

Acerca da segunda ideologia, o professor Luís Antônio Machado nos ajuda a pensar o que significa a implantação de políticas de intervenção na cidade nos moldes das UPPs, que sugere estarmos diante de uma nova possibilidade fenomenológica de mudança nos padrões de sociabilidades e de violências nas classes populares, principalmente as situadas em territórios de favelas. Tal mudança está diretamente ligada ao tipo de intervenção estatal que vem sendo adotada no Rio de Janeiro com a política das UPPs (Unidades de Polícia Pacificadora) e que pode ser aludida como modelo de intervenção para outras cidades do Estado, tal como Angra dos Reis. Em artigo recente, o autor chama a atenção para esse fato com a seguinte indagação: Qual é a das UPPs? Segue a resposta:

Fala-se muito nas UPPs, as Unidades de Polícia Pacificadora. Os meios de comunicação estão cheios de referências às melhorias no controle do crime, especialmente do crime violento ligado ao tráfico de drogas ilícitas, e ao que seria uma aprovação maciça da população, moradora ou não das localidades onde as UPPs estão instaladas. De fato, não se trata de uma euforia inteiramente infundada, pois há evidência consistente de que: a) as UPPs constituem, de fato, uma forma inovadora de repressão ao crime; b) onde estão atuando, de um modo geral elas têm apresentado bons resultados, medidos por indicadores locais razoavelmente confiáveis; c) ainda que longe de ser eliminadas, a arbitrariedade e a violência policial são menores onde as UPPs estão operando; d) a presença delas tem melhorado muito significativamente o sentimento de segurança entre os moradores diretamente afetados; e) a insistente divulgação pela mídia da atuação das UPPs tem ampliado as expectativas positivas quanto à segurança a toda a população da cidade, incluindo boa parte dos moradores nas localidades alvo de sua implantação no futuro e até mesmo os segmentos mais abastados, que não precisam (nem querem) UPPs onde vivem (...) Tudo isso é positivo e faz das UPPs uma aposta que pode vir a se consolidar e continuar rendendo bons frutos, que a mídia tem se encarregado de propalar aos quatro ventos. No entanto, não é prudente avaliar políticas públicas por meio de uma síntese binária, do tipo “bom” x “ruim” – e esta afirmação é verdadeira em particular para as mais inovadoras. **O que**

sustenta o entusiasmo acrítico com as UPPs é a esperança de uma cidade calma e serena, que é o outro lado do medo do vizinho que há décadas nos assola a todos. Infelizmente, esta expectativa é um mito inatingível que pode pôr a perder a própria experiência das UPPs. Estas, na vida real, constituem a expressão de uma política pública muito recente que ainda carrega o peso de sua própria origem e, como qualquer nova iniciativa, precisa ser acompanhada, criticada e orientada para se estabilizar como uma forma de intervenção pública democrática, eficiente e eficaz (MACHADO, 2010, p 01).

Ou seja, mais preocupante do que uma possível desvalorização da terra urbana angrése no mercado de especulação imobiliária, está a questão da possibilidade de determinadas áreas da cidade classificadas como espaços das classes perigosas, áreas em que habitam as classes populares/trabalhadoras serem tal como ocorreu com a ideologia da cidade partida que gerou a metáfora da guerra (LEITE, 2001).

De forma visceral, uma das autoras deste texto atesta a hipótese por ser moradora da cidade desde a infância, tendo sempre residido no bairro Campo Belo, onde, a partir do loteamento popular chamado Promorar, teve início a desvalorização imobiliária e o aumento da criminalidade com a inserção do tráfico de drogas. Em decorrência, todos os moradores do Promorar e, de forma geral, do bairro, são estigmatizados como criminosos. Ademais, os moradores consideram o loteamento como o “grande mal” apoiando as intervenções policiais e justificando a adoção de um *modus operandi* semelhante ao empregado para a repressão nas favelas da capital, uma vez que esse outro já foi eleito como inimigo. Mais grave do que o estigma de classe perigosa e a desvalorização imobiliária é a aceitação desse *modus operandi* que institucionaliza e justifica o extermínio de determinados grupos.

Poderíamos, inclusive, indagar se a violência urbana dos últimos cinco anos (de 2011 a 2015), em Angra dos Reis, não seria já os sintomas ou sinais desse processo. Vejamos, como mapeamento da violência urbana desse período, os gráficos abaixo, oriundos das matérias e fotografias do jornal “A Cidade”, e passemos, adiante, à análise dos dados e das questões que demonstram o que estamos considerando como os padrões de violência e o *modus operandi* manifestados no cotidiano noticiado.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS E GRÁFICOS DA PESQUISA⁵⁶

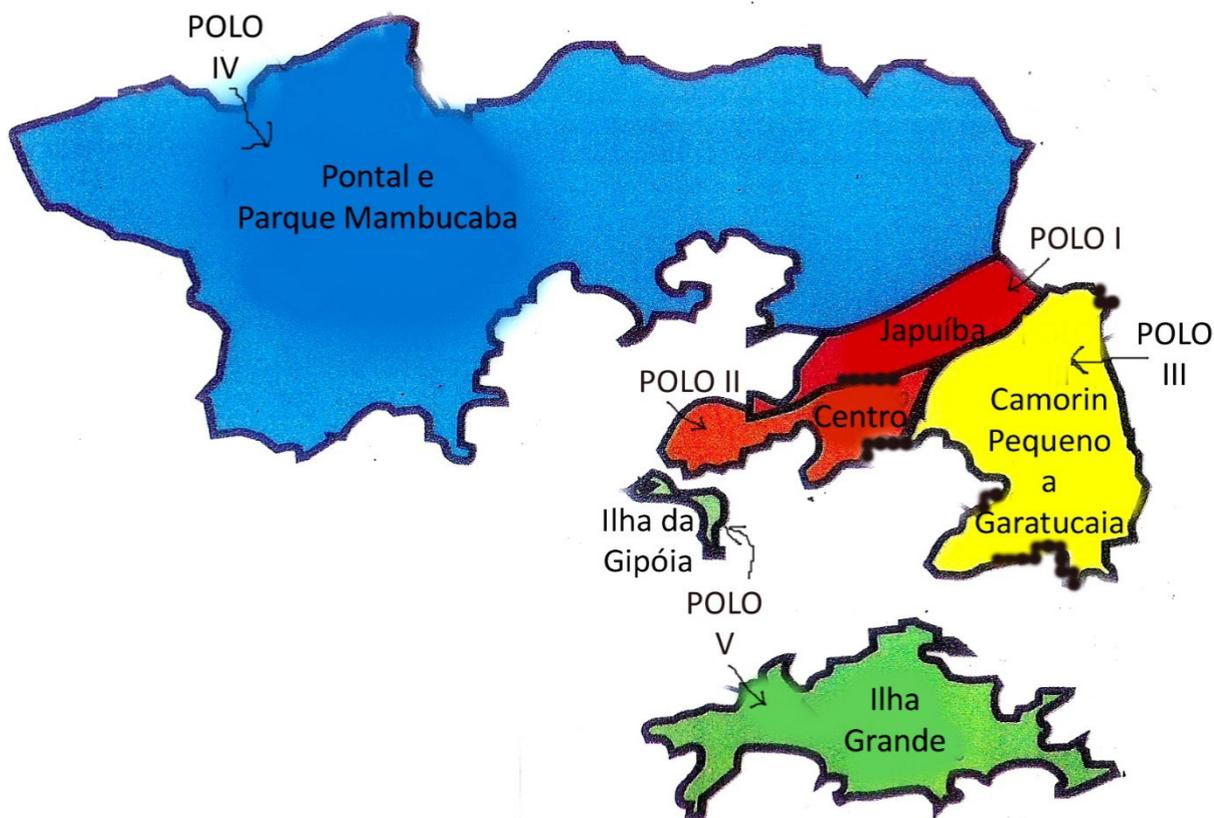
Os dados apresentados foram coletados do periódico A Cidade, no decorrer dos anos de 2011 e 2014. Optamos, neste texto, por dois recortes temporais relativamente distantes, a fim de percebermos as possíveis mudanças nos territórios, considerando que em 2011 as UPPs estavam em processo de implantação - tendo iniciado em 2008 – e que em 2014 já eram 38, de acordo com a página do Governo do Rio de Janeiro.⁵⁷

Para o mapeamento dos jornais, trabalhamos com as seguintes categorias: período, nome, bairro (localidade do ocorrido e moradia dos envolvidos), idade, cor/raça, delito, escolas adjacentes, representações e contextos. Para efeito desta análise, nos detivemos na idade e cor/raça dos sujeitos. Além disso, analisamos também o quantitativo de delitos⁵⁸ ocorridos no município, bem como os territórios e suas relações com as escolas no recorte que denominamos Polo, aqui compreendidos como um conjunto de bairros, próximos geograficamente. A Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia também utiliza essa denominação, tendo dividido o município em cinco Polos, de acordo com a localização das escolas, como se pode observar no mapa de Angra dos Reis abaixo:

56 O mapeamento dos dados contou com a colaboração da estudante do Curso de Pedagogia IEAR/UFF e integrante do ALFAVELA, Paula Leandro de Freitas.

57 Disponível em <http://www.upprj.com/index.php>

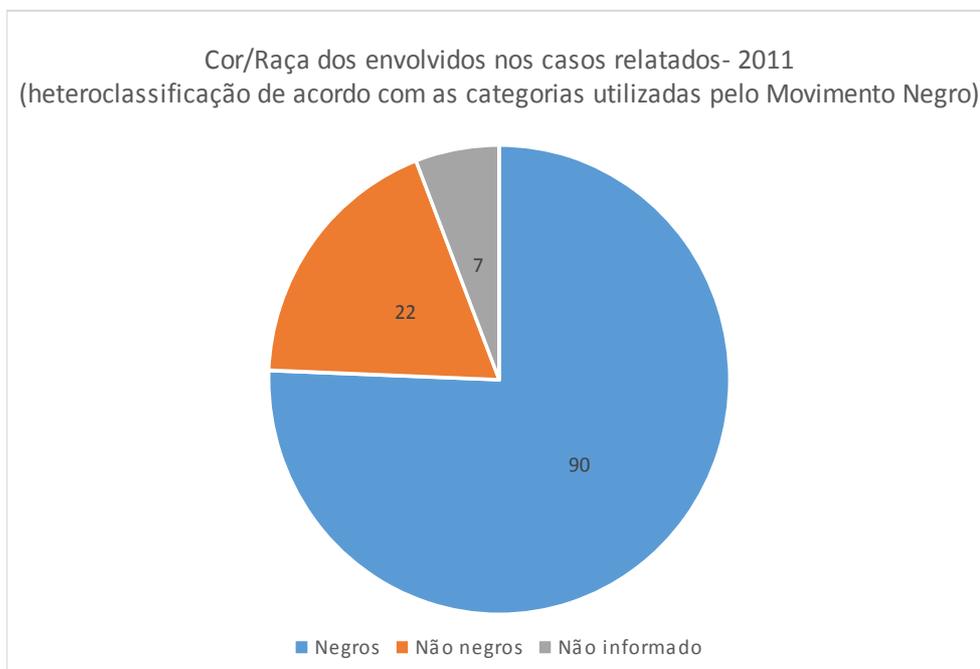
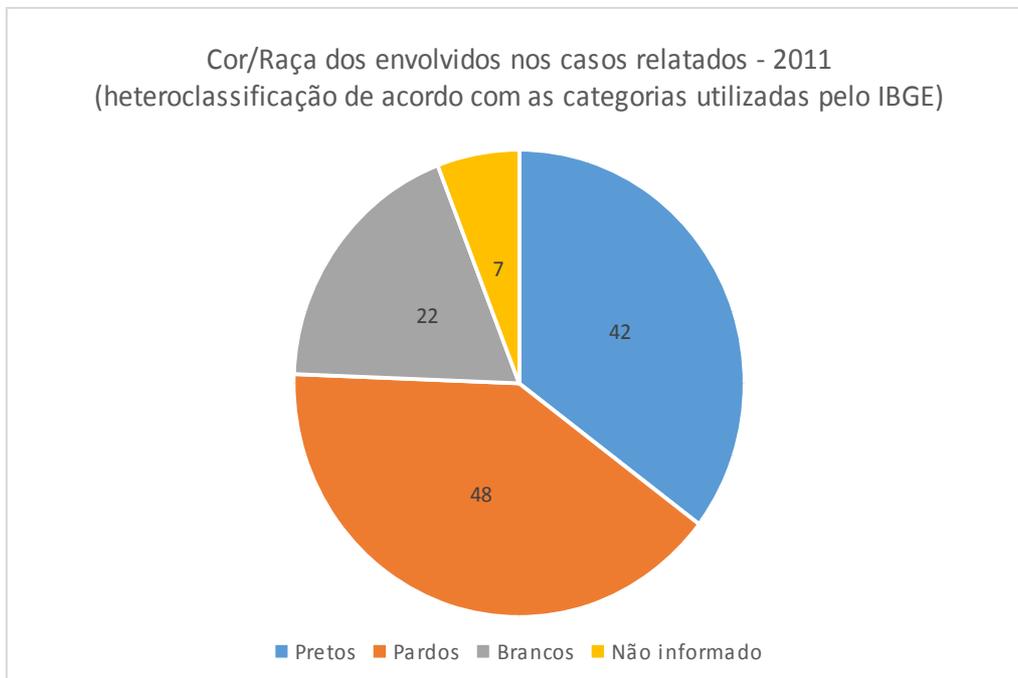
58 Os principais delitos mapeados são tráfico de drogas e homicídio.



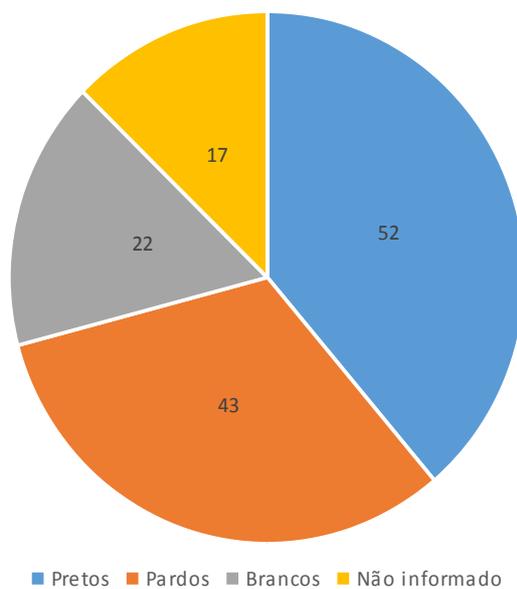
A seguir, apresentamos os dados, em gráficos, precedidos de algumas informações relevantes para a sua compreensão.

A primeira sequência de tabelas expõe a cor/raça dos sujeitos. Utilizamos as opções de classificação do IBGE: branca, preta, amarela, parda ou indígena. Entretanto, operamos com a heteroclassificação, ou seja, os sujeitos foram classificados de acordo com as fotografias que constavam nos jornais. Em seguida, adicionamos o quantitativo de pardos e pretos na categoria negros e incluímos os brancos como não negros com o objetivo de visualizar os dados também de acordo com os agrupamentos realizados pelo Movimento Negro. Portanto, na sequência, os gráficos apresentam os mesmos dados, mas utilizando critérios distintos de agrupamentos dos sujeitos, em um universo de 119 casos em 2011 e 134 casos em 2014.

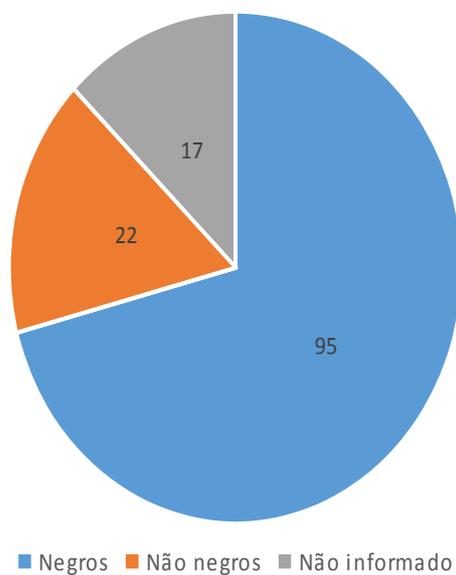
Após a sequência, consta um gráfico demonstrativo das faixas etárias dos envolvidos nos delitos, tanto como causadores quanto como vítimas.

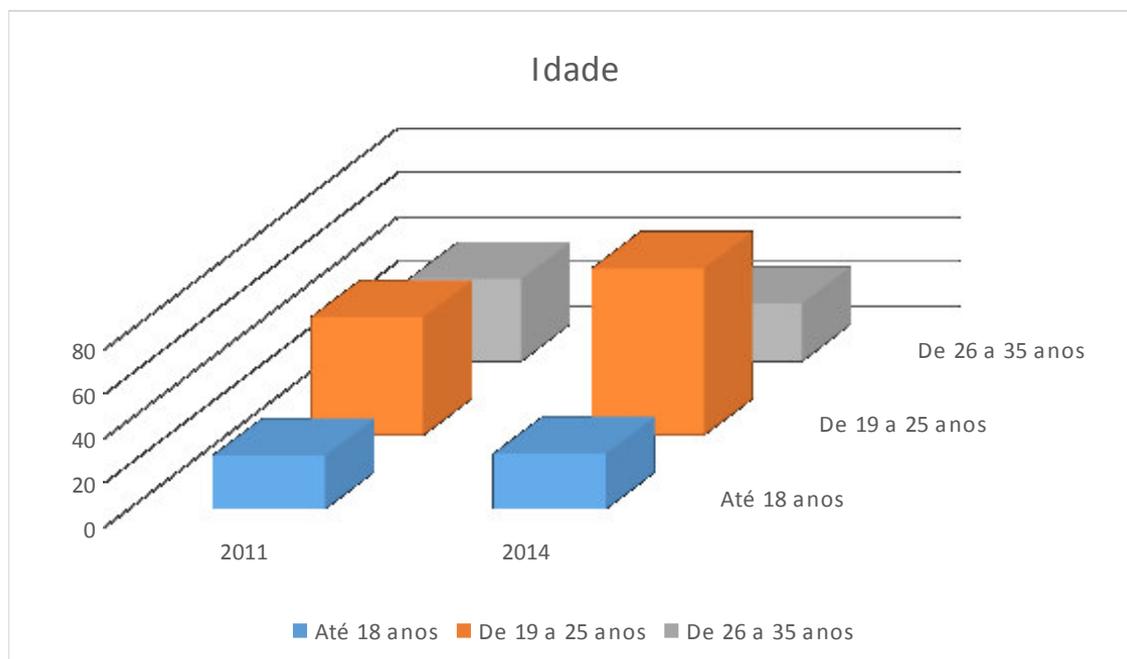


Cor/Raça dos envolvidos nos casos relatados - 2014
(heteroclassificação de acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE)

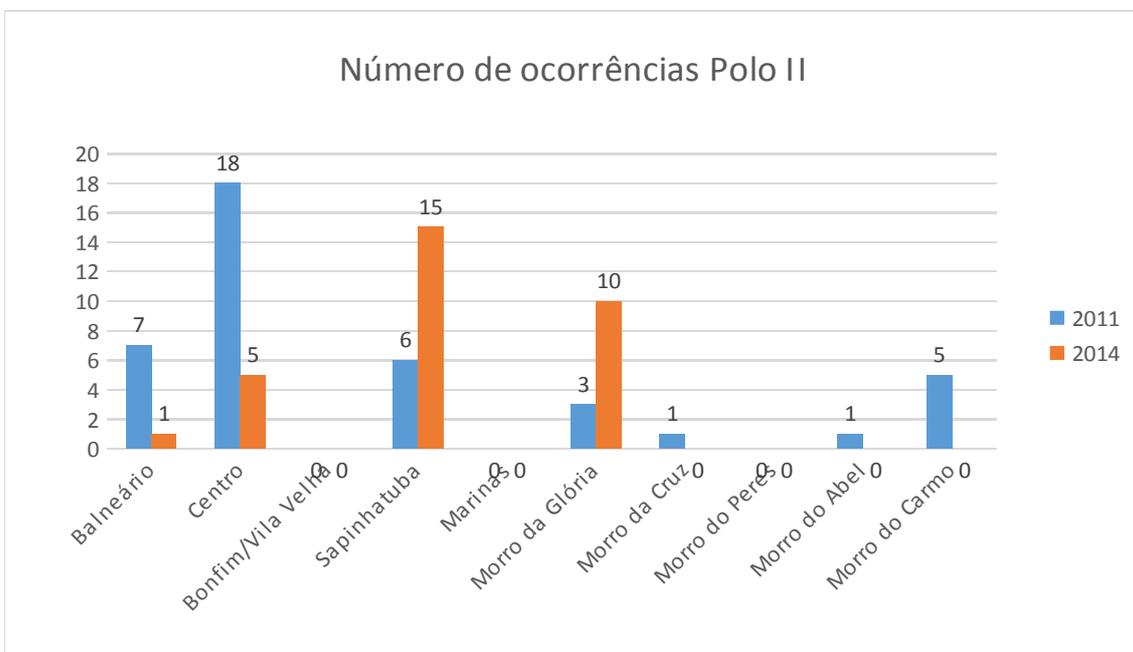
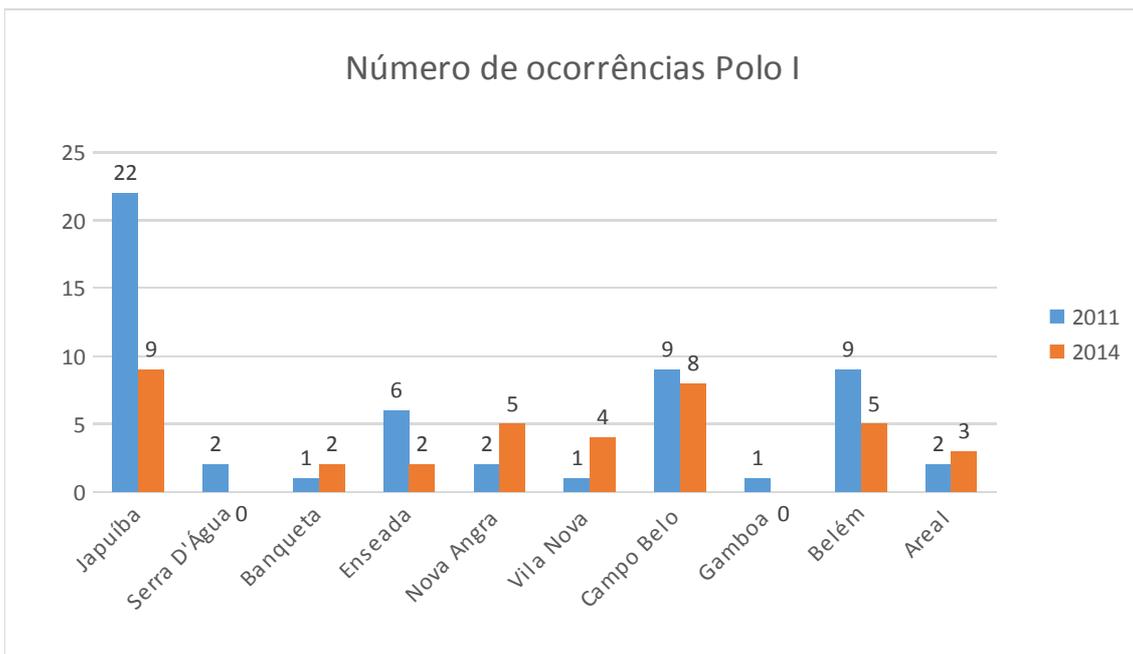


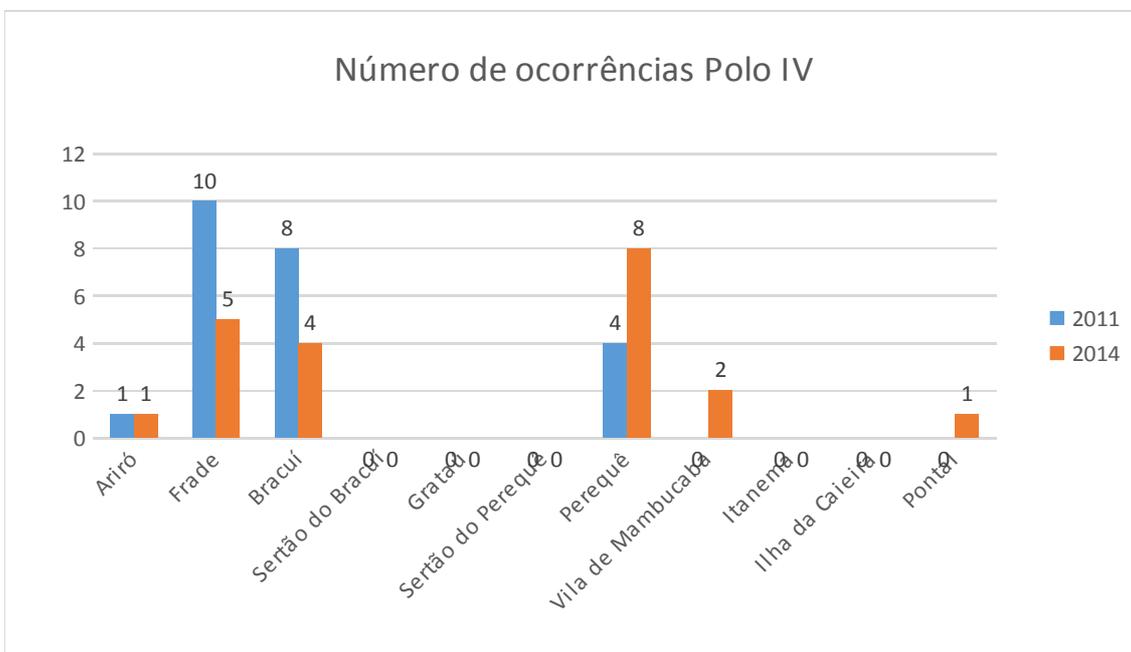
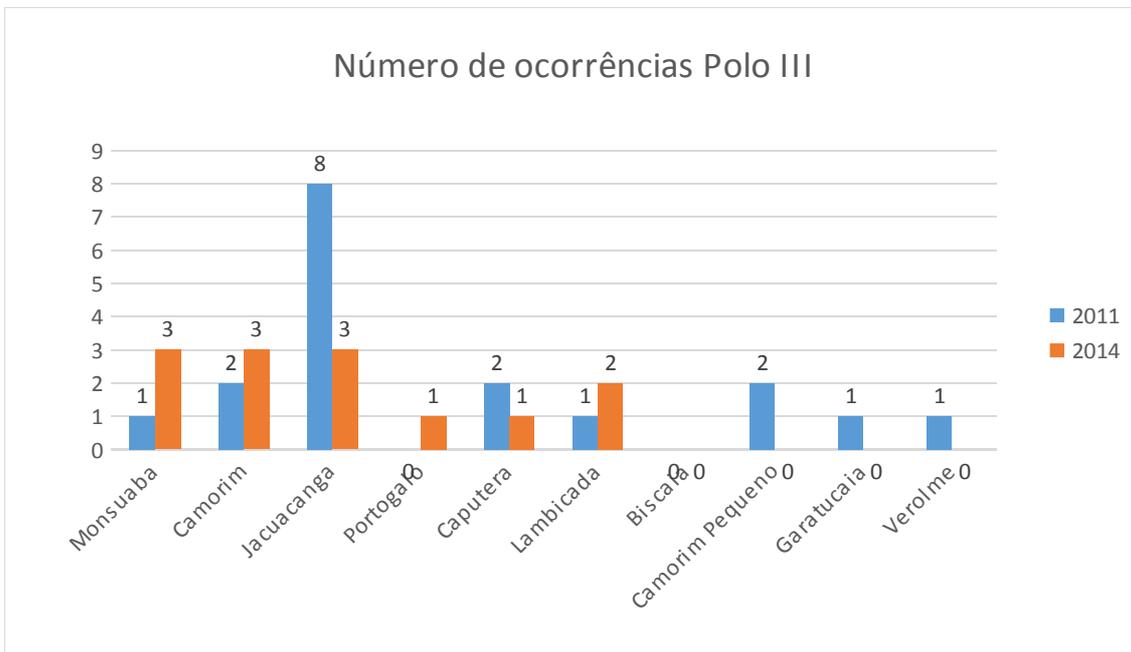
Cor/Raça dos envolvidos nos casos relatados- 2014
(heteroclassificação de acordo com as categorias utilizadas pelo Movimento Negro)



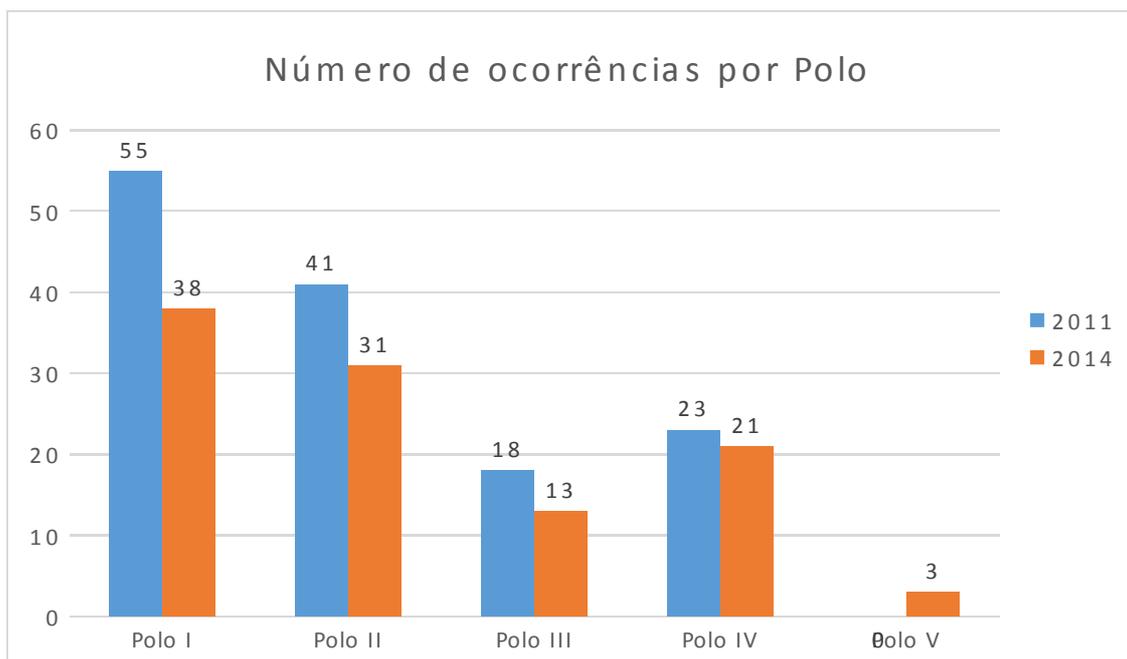


A seguir, os gráficos mostram o quantitativo de ocorrências e os respectivos bairros. Optamos, aqui, por trabalhar com a denominação: polos visto que tal nomenclatura, como explicado anteriormente, demarca a classificação utilizada pela Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia/ SECT - Angra, no mapeamento que a mesma faz das escolas públicas da Região. Com isso, deixaremos, desde já, um fio solto para uma posterior continuidade num enredamento que faremos, com estes dados, no desdobramento desta pesquisa. A ideia é mergulhar nas trajetórias escolares, e na relação escola-favela daqueles que, aqui, são as vítimas e/ou algozes nas ocorrências em análise.





O último gráfico apresenta o quantitativo total de ocorrências em cada Polo nos anos de 2011 e 2014. O Pólo V agrega as escolas localizadas nas ilhas, os três casos registrados no ano de 2014 ocorreram no Abraão, praia da Ilha Grande.



BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS “INCONCLUSAS”

Como já citado anteriormente, este artigo não pretende esgotar a pesquisa ainda em curso, mas levantar algumas hipóteses que serão posteriormente aprofundadas acerca da repercussão das relações-impactos das violências cotidianas na escolarização das classes populares em Angra dos Reis.

No entanto, é evidente a persistência histórica do racismo ao constatarmos que os sujeitos ativos, aqueles que cometem os delitos, bem como os passivos, aqueles que os sofrem, são majoritariamente negros. Os números locais confirmam a vulnerabilidade dos coletivos negros, que vem sendo constantemente denunciada nacionalmente. Daí precisamos interrogar se as políticas públicas priorizam essa questão como referência a fim de reparar essa disparidade e, dentre elas, as voltadas para a Educação, especialmente considerando que, há mais de dez anos, foi promulgada a Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares.

Se o racismo opera uma hierarquização com base na falsa crença de que existem raças geneticamente diferenciadas e que, nesse caso, negros e negras seriam inferiores intelectual e psicologicamente, é possível que a vulnerabilidade dos coletivos negros seja reproduzida também nas trajetórias escolares.

A partir da experiência empírico-pedagógica (de um/a dos autores/as que assinam este trabalho), com as escolas da rede pública em Angra dos Reis, é possível afirmar que, assim como nos jornais analisados, pulula nas escolas a linguagem/jargão policialesca que, desde cedo, que rotula muitos dos estudantes, corroborando, de certa forma, a criminalização das classes populares e, obviamente, repercutindo nas suas trajetórias. Ou seja:

Assim, fica claro que o que se tem é uma injustiça tanto social quanto cognitiva, na medida em que se quer atribuir ao estudante o seu fracasso escolar, sem levar em conta que a capacidade de aprender conteúdos, conceitos, etc, está diretamente ligada à oportunidade de estar inserido num meio que seja farto daquilo que é exigido pela escola. Exige-se que os estudantes pensem, compreendam a partir de um tipo de racionalidade imposta pela escola, sem considerar as ferramentas ou os instrumentos conceituais que eles trazem, que são frutos das suas interações e experiências no meio onde habitam, e que envolvem discursos de classes, ideologias, conceitos, conteúdos, formalidades e informalidades para a execução de tarefas, além de violências cotidianas de policiais/milícias/traficantes. Pior que isso, encontra-se uma clara transferência de discursos criminalizadores bastante comuns no universo do Direito Penal que surgem nos discursos pedagógicos usados como justificativas do fracasso escolar (SILVA, 2015^a, p.12).

Se está clara a predominância de homens negros nas ocorrências, também podemos afirmar que os mesmos são adolescentes, em sua maioria jovens, que têm sido continuamente exterminados e que, na faixa etária preeminente (19 a 25 anos), já são pais. A experiência nas escolas municipais em territórios de maior vulnerabilidade nos mostra que um número considerável de famílias possui um ou mais membros detidos no sistema penitenciário, levando à assunção das mulheres como chefes de família. São elas que acumulam as tarefas de provedoras financeiras, administradoras da casa, cuidadoras dos filhos e lidam com as demandas financeiras e sociais decorrentes da prisão ou morte de seus companheiros ou filhos. Dessa forma, nos

perguntamos o que pode ser cobrado pela escola em relação ao papel da família na aprendizagem dos estudantes e se, nesse caso, estamos lidando com uma concepção engessada de família burguesa ou com uma pluralidade de configurações que precisa ser compreendida em sua complexidade.

Ainda pensando nas repercussões das violências abordadas na escolarização das classes populares, voltamos a atenção para as ocorrências do Polo II, mais especificamente nos bairros Sapinhatuba e Morro da Glória, onde observamos um aumento considerável dos números em 2014. A partir de observação (visceral), afirmamos que em 2014 e 2015 ocorreram tiroteios à luz do dia e intervenções policiais nesses territórios, inclusive com a presença do Batalhão de Operações Especiais (BOPE). Isso ocasionou a suspensão das aulas diversas vezes e a migração de estudantes que recorrem à transferência para outras escolas consideradas mais seguras.

Esse contexto, que obviamente é conhecido pelo poder público e especificamente pela SECT afeta o cotidiano das escolas e atravessa os trabalhos desenvolvidos pelas professoras alfabetizadoras. Porém, identificamos uma omissão por parte das propostas oficiais que, nos últimos anos (governos e coligações partidárias anteriores) e atualmente (governo atual e suas coligações), não consideram na alfabetização das classes populares os seus contextos como um opção prioritária de conteúdo/currículo para leitura-escrita de mundo. Em relação a esse aspecto, não há mudança com a substituição de um governo de direita por um de esquerda já que os estudantes reais, não aqueles dos discursos demagógicos da Prova Brasil que afirmam que os sujeitos aprendem as mesmas coisas e ao mesmo tempo, mas aqueles estudantes de fato, que estão todos os dias forjando-se no cotidiano das escolas públicas populares. Estes estudantes continuam não sendo o ponto de partida, tampouco a referência, nos projetos oficiais propostos, em especial naqueles incluídos quando nos referindo ao Pacto pela Alfabetização, programa do Governo Federal.

Diante do que tem sido cotidianamente apresentado pelas mídias e também do que se tem vivenciado nos bairros populares e em muitas das escolas locais, não podemos negar que há uma evidente relação entre as instalações de UPPs em algumas

favelas do Rio de Janeiro e os “novos” indicativos dos tipos de violência em Angra dos Reis, como pudemos constatar. Pelo que foi possível captar, há uma factível possibilidade de transferência de poder do tráfico carioca, seja ele bélico ou até mesmo de estrutura organizativa, para as adjacências da grande metrópole. Isso supõe que o advento das UPPs no Rio de Janeiro é, certamente, de conhecimento da SECT/Angra, pois as pistas são notórias. Admitimos que tais mudanças recrudesceram o seu impacto, coincidentemente, com o início do novo governo, a partir de 2013. No entanto, a questão central que emerge, ainda que em caráter de expectativas, quando se tem uma mudança significativa de ideologias de governo-governabilidade é: “O que é possível de acontecer com a substituição de um governo de “direita” por um de “esquerda”, mesmo considerando a conjuntura complexa exposta?”

Pelo que pudemos constatar em pesquisa já publicada, o governo anterior assumiu claramente o direcionamento autoritário do aspecto técnico da alfabetização, ignorando os demais aspectos apontados acima, oriundos, por exemplo, da diversidade cultural das classes populares angrense e mesmo da riqueza epistemológica que há anos vem sendo produzida no cotidiano das escolas públicas do município, pelas professoras-pesquisadoras da própria Rede. A opção da gestão anterior foi a de fazer uma intervenção fiscalizadora bem dirigida às práticas alfabetizadoras gestadas no cotidiano escolar.

Já o atual governo não faz opções de intervenção direta no cotidiano escolar, pelo menos de forma explícita. Ou seja, no discurso não assumem de forma direta as intervenções que de fato fazem. Não é preciso aprofundar a leitura dos documentos para perceber logo que há uma intervenção “indireta”, mas que impacta diretamente nas ações das professoras, que é a adesão da atual gestão ao Pacto pela Alfabetização do Governo Federal. Vide o que diz o documento **Dialogando sobre Alfabetização**⁵⁹, produzido pelos coordenadores de Anos Iniciais da SECT, cujo conteúdo trata do estudo e avaliação de um ano de trabalho e da concepção de alfabetização adotada pela atual gestão, tendo sido apresentado e difundido entre os pedagogos:

59 O referido documento não foi publicado, mas foi socializado e discutido internamente na SECT e, posteriormente, divulgado entre os pedagogos da rede.

Nosso governo aderiu ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do governo federal que traz uma proposta buscando assegurar que as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano de escolaridade. O eixo principal dessa proposta é a formação continuada do professor alfabetizador, com contínua reflexão e troca de experiências.

O PNAIC institui o compromisso das esferas de governo participantes em alfabetizar as crianças durante a duração do ciclo de alfabetização, ou seja, até os oito anos de idade. Para tal, são desenvolvidas ações com foco na formação das professoras alfabetizadoras, subsidiadas pelos materiais e referenciais curriculares adotados pelo Ministério da Educação (MEC). Aqui abrimos uma questão importante, por sua natureza nacional: as diretrizes e subsídios do PNAIC são as mesmas para todo o território brasileiro. O fato em si não constitui nenhuma novidade, conhecedores que já somos da Prova Brasil aplicadas para o 5º e 9º de escolaridade, da Provinha Brasil aplicada para o 2º ano e da mais nova integrante da família de instrumentos de avaliação em larga escala, a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), com foco nos estudantes do 3º ano de escolarização. Todos esses instrumentos constituem um programa extremamente prescritivo, que ignora a diversidade em todos os seus sentidos e penaliza as classes populares com a estigmatização e o ranqueamento inevitável entre as escolas e entre os sistemas de ensino. Além disso, cria demandas para as escolas impondo os descritores desses instrumentos de avaliação como grade curricular e pressionando as professoras alfabetizadoras a adotarem as orientações do programa.

A adesão aos programas do MEC começou no governo anterior, especificamente o PNAIC já havia sido acordado, mas percebemos obviamente, que o governo atual, principalmente por pertencer à mesma legenda que o governo federal, mantém a mesma orientação. Entretanto, anteriormente houve a criação de um programa municipal, o já citado Alfabetiza Angra. O programa foi adotado de forma autoritária como a proposta de alfabetização da rede municipal a ser implementado nas escolas por meio da intervenção no cotidiano das escolas pela equipe de coordenadores da Secretaria. Essa política foi adotada de forma clara com grande ênfase na dimensão técnica.

A equipe atual não prossegue com o programa Alfabetiza Angra nem se propõe a refletir com a rede sobre os impactos do mesmo, postura adotada de forma geral pelos governos que se sucedem, sempre promovendo um eterno recomeço. Ao fazermos essa observação, não defendemos o programa, mas criticamos a ação de ignorar as trajetórias percorridas instaurando a tradição de, a cada quatro anos, “inventar a roda”, quando sabemos que é preciso tempo e investimento para o amadurecimento de políticas públicas sérias. Além disso, a política de alfabetização da rede municipal de Angra dos Reis é direcionada pelo PNAIC, embora esse fato não seja assumido claramente, sendo mesmo negado em certos fóruns. Entendemos que ao não assumir o PNAIC oficialmente como a política norteadora da alfabetização na rede, a SECT evita embates com os setores mais críticos da comunidade escolar e com as universidades e não expõe a contradição de parte de seus coordenadores que defendiam, em um passado recente, princípios opostos aos adotados. Ou seja, não assumindo diretamente e não expondo as implicações dessa escolha, como ação norteadora da proposta de intervenção da gestão, cria-se uma “aura” de libertarismo, pois sabemos que muitos são os impactos e as implicações dessa assunção no cotidiano escolar e nas práticas alfabetizadoras.

O primeiro impacto, e de extrema relevância, está já na escolha das professoras que foram convidadas-convocadas pela SME a participar do Pacto em 2012, mediante a abertura de edital de seleção onde destacamos a remuneração como um dos principais atrativos. Foi oferecido um aumento de ganhos na renda das professoras de até R\$765,00, o que não é relativamente pouco, visto que possibilita uma mudança de projeto pessoal e de hábitos. Para se ter uma ideia, a divisão de ganhos foi assim estipulada, de acordo com a Portaria nº 90, de 06/02/2013 que estabelece o valor máximo das bolsas na época:

Professor Alfabetizador – R\$ 200,00

Orientador de Estudo – R\$ 765,00

Coordenador das Ações - R\$ 765,00

Formador da Instituição de Ensino Superior – R\$ 1.100,00

Supervisor da Instituição de Ensino Superior – R\$ 1.200,00

Coordenador-adjunto da Instituição de Ensino Superior – R\$ 1.400,00

Coordenador geral da Instituição de Ensino Superior – R\$ 2.000,00

Percebemos claramente a hierarquia dos ganhos reforçando a subalternidade das professoras alfabetizadoras e sua dependência dos especialistas, além da falsa dicotomia entre prática e teoria. Isso gera uma forte hierarquia dentro da rede, quicá da própria escola, reforçando a concepção histórica de que quem deve ganhar menos é a professora alfabetizadora, o que está diretamente ligada ao “sucesso” da alfabetização, pois é ela quem lida diretamente com os estudantes.

Ao mesmo tempo, estamos sempre considerando que os cotidianos das escolas são complexos e dialogam de formas diferenciadas com as propostas oficiais, pois os coletivos ressignificam o tempo todo as políticas que os atingem. É claro que a oferta de um material com maior ênfase nos aspectos técnicos (presente no Alfabetiza Angra e PNAIC) também encontra alguma repercussão entre o corpo docente, pois alivia momentaneamente a angústia vivida nas salas de aula e orienta o fazer, alimentando nossa preferência pelas respostas imediatas, em detrimento do constante e inquietante processo de estudo e reflexão.

Além disso, o documento aponta claramente o outro pilar de sustentação da opção de intervenção feita pela atual gestão, ao criticar os tipos de intervenções “inadequadas” nos quais

O que prevalecia era uma concepção de alfabetização traduzida como **codificação e decodificação**, com características próprias: **exigência da prontidão**, desenvolvida na Educação Infantil ou nos primeiros meses da primeira série do Ensino Fundamental de oito anos, compreendendo-se as habilidades perceptivas e motoras como pressuposto para o início do trabalho com a linguagem escrita; partia-se **do mais fácil para o mais difícil**, sendo a memorização de letras, fonemas e sílabas um pré-requisito para uma posterior aprendizagem de palavras, frases e textos, enfatizando-se o trabalho com **textos artificiais**, acartilhados, não tendo lugar textos com os quais as crianças conviviam fora da escola; o trabalho era direcionado para “**turmas homogêneas**”, com uma forte crença de que todos aprendiam do mesmo jeito, o que justificava, por exemplo, o estabelecimento linear revelado pelos textos e atividades das

cartilhas (Idem).

Ou seja, o documento aponta para um segundo pilar de sustentação da sua proposta. Considera a eficaz formação continuada das professoras uma opção de pouquíssimo investimento, isto é, uma opção por um barateamento dos gastos-custos com a sua formação, estabelecendo uma parceria com o FALE (Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita), no qual especialistas “convidam” as professoras a falarem sobre suas práticas.

Parece-nos que tal “uso” do FALE estabelece uma contradição com o que o próprio FALE propõe. Precisamos considerar que originariamente o referido Fórum é um espaço político importante de discussão sobre a questão da alfabetização. No entanto, em Angra dos Reis, ele foi ressignificado e com isso perde esse caráter de movimento, sendo tomado como um projeto metodológico/institucional de formação da SECT/Angra, apropriando-se esta do prestígio construído em sua trajetória. Inclusive porque da forma como vem sendo organizado, mesmo com as apresentações de trabalho feitas pelas professoras, é o especialista que o sistematiza, dando a palavra final, embora sempre com a referência ao diálogo, nesse sentido, como um clichê pedagógico. Ressaltamos que o FALE, como um dispositivo, pode ser uma experiência positiva para a rede. O que questionamos é que o mesmo seja utilizado como “A política” de alfabetização da rede. Sublinhamos que nossa intenção não é questionar o FALE em suas origens e seus encontros na UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), uma vez que nem teríamos elementos para tal. Nossa intenção é problematizar a apropriação política nas edições que foram realizadas no município de Angra dos Reis.

O terceiro pilar sobre o qual se edifica a atual política de alfabetização da rede municipal é o acompanhamento nas escolas realizado pelos coordenadores. Consideramos os espaços/tempos das escolas como essencialmente formadores, pois são nas unidades escolares que os coletivos mobilizam suas redes para o enfrentamento das situações cotidianas. As políticas oficiais constituem essas redes, mas elas também estão imbricadas por outros espaços de formação e vivências. Por isso acreditamos no investimento nas escolas, mais que nos grandes momentos

reservados para formação, que se caracterizam mais como eventos pontuais que como “combustível” para as práticas. São nesses espaços/tempos que os coordenadores se veem questionados, por exemplo, sobre a relação entre o PNAIC e o FALE, sobre a contradição entre o discurso que afirma apoiar a diversidade em relação aos procedimentos de avaliação e as ações que se recusam a dialogar com essa diversidade. Além disso, esses agentes precisam responder constantemente, nas unidades escolares, pela precarização da estrutura física das escolas, abandonadas na última década, e pela implementação da carga horária de 1/3 de coordenação pedagógica para os docentes.

PARA NÃO CONCLUIR...

Assim, não em caráter de conclusão ou de definitividade do debate, mas fazendo uma pausa para que, no interregno que seguirá, possamos aprofundar ainda mais a pesquisa, é possível afirmar que os Princípios Basilares da LDB, de Justiça Social e Educação/Alfabetização de Qualidade para Todos, em Angra dos Reis, ainda estão longe de se concretizar. O que abordamos até o momento pode evidenciar aspectos importantes que dizem respeito ao processo histórico de segregação e criminalização das classes populares. Constatamos também que não só estamos de fato longe de alcançar os Princípios Fundamentais da LDB, mas, numa sociedade na qual o sentido da cidadania baseia-se no apelo constante ao consumo desenfreado, as poucas alternativas disponíveis para uma inclusão desses grupos historicamente subalternizados no jogo do “*ter para se sentir incluído*” podem responder ao ingresso de muitos na alternativa da criminalidade.

Seria ingênuo supor que em um território tão segregado, com ilhas e condomínios particulares para que os milionários pousem com seus helicópteros ou passem em suas lanchas, ostentando de forma provocativa as suas posses, enquanto a maioria da população padece sem poder contar com serviços públicos básicos, não acendesse nestes últimos a gana por outras alternativas de status, poder e ganhos.

Ainda assim, precisamos ressaltar, é claro, que a maioria da população empobrecida continua trabalhando, estudando e vivendo de forma honesta seu cotidiano, até porque, se não fosse assim, a turbulência seria em tal grau que os helicópteros não voariam tranquilos pelo “céu de brigadeiro angrense”.

Mesmo que muitas vezes sejam estigmatizadas como classes perigosas, as classes populares lutam, resistem para manter/manter-se na cidade, fazendo bricolagem das “armas” que sobram, ou escapam (como, por exemplo, a escrita convencional que se transforma em potência de escrita “marginal”), criando outras “armas” novas, criativas e, o mais importante de tudo (talvez por isso muito temido e combatido), desconhecidas da lógica esquadrinhada e mesquinha dos poderosos. Quem sabe não é por isso que, historicamente, os governos propõem para os mais pobres: mais polícia e menos políticas.

REFERÊNCIAS

BURGOS, M. B. (1998). Dos parques proletários ao Favela-Bairro: as políticas públicas nas favelas do Rio de Janeiro. In: Zaluar, A. e Alvito, M. (org). **Um século de favela**. Rio de Janeiro: FGV.

LEEDS, A. e LEEDS, E. (1978). **A sociologia do Brasil urbano**. Rio de Janeiro: Zahar.

LEITE, M. P. (2001) **Para além da metáfora da guerra. Percepções sobre cidadania, violência e paz no Grajaú, um bairro carioca**. RJ: PPGSA/IFCS/UFRJ (tese de doutorado em Sociologia).

MACHADO DA SILVA, L. A. (2010). *Afinal, qual é a das UPPs?* In: www.observatoriodasmetropoles.ufrj.br; Revista online, Março, p.1-7.

MACHADO DA SILVA, L. A. (2004). Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil. In: RIBEIRO, L.C.Q. (Org.). **Entre a coesão e a fragmentação, a cooperação e o conflito**. São Paulo: Perseu Abramo; Rio de Janeiro: Fase.

MARTINS, J. S. (2015). **Linchamentos: justiça popular no Brasil**. São Paulo: Contexto.

QUIJANO, A. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez.

RIBEIRO, A. C; LOURENÇO, A; CARVALHO, L. M. (2011). **Por uma cartografia da ação: pequeno ensaio de método**. (Disponível na página do LASTRO-UFRJ).

SILVA, R. T. (2015 a). Os impactos sociais da lógica criminalizadora na escolarização das classes populares. **Revista de Direito da Cidade** – UERJ -vol.07, nº 03. ISSN 2317-7721/DOI: 10.12957/rdc.2015.18843.

_____ (2015 b). Direito penal e escolarização das classes populares: rebatimentos da lógica criminalizadora. **RevistAleph** – ISSN 1807-6211 Dezembro, Ano XII – Número 24.

VENTURA, Z. (1994). **Cidade partida**. SP: Companhia das Letras.

RECEBIDO EM: AGOSTO/2016
APROVADO EM: NOVEMBRO/2016

ANGÚSTIA, QUEIXA E DESEJO: O MAL-ESTAR DOCENTE

Maria Lúcia A. Fortuna⁶⁰

RESUMO

O trabalho visa analisar as práticas docentes numa abordagem que articula a matriz da psicanálise, a partir da posição de Freud, com a educação, focando, na observação dessas práticas, o lugar em que a angústia se produz no cotidiano das relações escolares. Nesta direção será priorizado o estudo do mal-estar docente que se constitui no dia a dia de sua prática, pesquisando as problemáticas dos profissionais na área da educação, com ênfase naquilo que declaram como fonte de sua principal queixa. A intenção não é achar uma solução definitiva, sendo esta uma pretensão impossível, dado o fato de que o mal-estar é estrutural, mas convocar tais profissionais para uma reflexão indagativa sobre o conteúdo presente no seu próprio discurso a respeito do mal-estar em questão.

Palavras-chave: Relações escolares, mal estar docente, desejo de docência

RESUMEN

El trabajo tiene como objetivo analizar las prácticas de enseñanza en un enfoque que articula la matriz psicoanálisis, desde la posición de Freud, a la educación, centrándose en la observación de estas prácticas, el lugar donde se produce la angustia en las relaciones diarias de la escuela. En este sentido vamos a ser priorizado el estudio de malestar docente que es el día de su práctica, la investigación de los problemas de los profesionales en el campo de la educación, con énfasis en qué estado como fuente de su queja principal. La intención no es encontrar una solución permanente, que es una demanda imposible, dado el hecho de que el malestar es estructural, sino llamar a estos profesionales a una reflexión curiosa sobre el presente contenido en su propio discurso sobre el malestar en cuestión.

Palabras clave: Relaciones escolares, malestar docente, deseo a la enseñanza

⁶⁰Professora Adjunta aposentada da FEUFF e Professora Associada da FFP da UERJ. Email: maludeaf@gmail.com

Este trabalho tem por objetivo analisar as práticas docentes numa abordagem que busca articular a matriz da psicanálise, a partir da posição de Freud, com a educação, focando, na observação dessas práticas, o lugar em que a angústia se produz no cotidiano das relações escolares.

Nesta direção, portanto, será priorizado o estudo do mal-estar docente que se constitui no dia a dia de sua prática, pesquisando as problemáticas dos profissionais na área da educação, com ênfase naquilo que declaram como fonte de sua principal queixa. A intenção não é achar uma solução definitiva, sendo esta uma pretensão impossível, dado o fato de que o mal-estar é estrutural, mas convocar tais profissionais para uma reflexão indagativa sobre o conteúdo presente no seu próprio discurso a respeito do mal-estar em questão.

Segundo Freud (1937), analisar, educar e governar são atividades de cunho utópico, para aqueles que acreditam serem elas tarefas que visam à completude. Uma vez que tais tarefas supõem diferentes modos de contornar o impossível, atuar na área da educação, principalmente no campo da formação dos docentes, requer permanente estudo e pesquisa, dada a complexidade que esta prática contém. Assim sendo, este trabalho visa analisar tal complexidade para melhor compreendê-la, apostando que a psicanálise pode, no seu entrecruzamento com a educação, oferecer uma contribuição a mais para a atuação docente e para a sua formação.

A investigação vem ocorrendo pela frequência, no período de seis anos, na sala dos professores, na sala de aula, nas reuniões e nos eventos em duas escolas públicas, uma municipal e outra estadual, situadas no município de São Gonçalo/RJ. Os depoimentos foram acolhidos através da escuta das falas desses educadores, posteriormente pensadas pelo viés da psicanálise a partir da posição freudiana.

Para Freud, as crianças, com seus porquês, merecem receber respostas, de acordo com os seus interesses e as suas curiosidades sexuais ou não, à medida que se manifestam. Esta formulação não deixa de trazer impasses para o que chamamos educação sexual. Como se daria essa educação? Não poderia ela despertar, precocemente, desejos que somente aflorariam na adolescência? De acordo com Freud, essa questão da antecipação estaria equivocada. Lemos isso quando ele próprio,

em 1905, formulou e apresentou o texto *Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade*, em especial no capítulo sobre “A sexualidade infantil”. Segundo ele, as crianças costumam tecer suas próprias explicações a respeito de como nascem os bebês, e essas explicações dependem do momento significativo de sua organização sexual. Dessa maneira, já naquele tempo, para ele, o erro dos educadores e dos pais repousaria em uma ignorância teórica, só solucionável na medida em que pudesse admitir o valor desse erro, desse engano, o que exigiria que admitissem, também, a existência da sexualidade infantil.

Foi nesta direção que Freud, inicialmente, assumiu uma posição crítica em relação à educação, considerando-a moralista e responsabilizando-a pela inibição da curiosidade e do desejo de conhecer, que se produz pela energia libidinal. Chegou mesmo a considerar tal posição como causa da neurose, recomendando que se adotasse uma postura menos autoritária frente a isso. Ele entendia que a educação direcionada é fundamental; no entanto, não precisava ser excessiva, nem no sentido *laissez-faire*, nem no feroz corretivo.

Assim, quando Freud considera que a tarefa de educar é impossível, parece estar se referindo ao que acontece com todos, também com os pais e os docentes, por não haver quem não tenha vivido o processo repressivo, que ocorre pela entrada na linguagem, na sua função simbólica. Daí, por meio do viés do esquecimento, nos deparamos com amnésia infantil, que também abafa e mantém, sob repressão, a sexualidade infantil.

Desta forma, pode-se suspeitar que Freud estivesse até relativizando o papel dos pais e dos professores como possíveis mediadores para o esclarecimento da sexualidade. Será, então, que ele encontra nos educadores condições para tal empreendimento? No entanto, como conseguir isso, se os educadores já esqueceram a sua própria sexualidade infantil? Tratar-se-ia de fazê-los lembrar? Não, no sentido do ocorrido no passado, mas de lembrar pela leitura do retorno do recalcado. Essa leitura não é da ordem da memória histórico-social, mas está referida à memória em ato, leitura própria do campo da psicanálise.

Mas, como a análise não pertence ao campo da recomendação, mas da

experiência do sujeito, por depender que haja demanda, não me parece razoável indicá-la como um requisito para a formação docente. Assim, no campo da educação, qual a possibilidade de os educadores entenderem, nunca por completo, o que as crianças compreendem do mundo real? Como apurar a escuta docente para esta peculiaridade que, com certeza, surgirá no cotidiano das relações escolares?

Freud, indagado sobre o desejo de saber, se mostra interessado em descobrir os porquês de as crianças questionarem tanto, principalmente de onde vêm os bebês, como eles aparecem na barriga da mãe. Pela escuta que faz em sua clínica, ele supõe estarem essas perguntas ligadas a dois porquês significativos, que surgem na infância e persistem no sujeito adulto: por que nascemos e por que morremos. Ou seja: de onde viemos e para onde vamos.

Dessas indagações, sempre insuficientemente respondidas, Freud descobre que no sujeito humano, por estrutura, sempre estará presente, de forma difusa e inconsciente, algo que lhe falta, uma incompletude estrutural. Esta, dialeticamente, tanto lhe servirá como motor de uma busca permanente, possibilitando-lhe construir seu projeto de vida, quanto lhe será fonte de receio de perder algo que possui, como a fantasia ilusória de que poderá obter completude para a falta.

Para ele, esta é a situação da neurose, constitutiva no sujeito humano, na sua relação com o que denominou “**angústia de castração**”. Dando prosseguimento às suas descobertas e formulações, chega ao que chamou de **complexo de Édipo**, que funciona como um período no qual meninos e meninas se deparam com sentimentos ambivalentes de amor e hostilidade em relação aos seus progenitores. Tais sentimentos são resultantes de fantasias incestuosas inconscientes, que acabam sendo apaziguadas pelos processos identificatórios, possibilitando ou não o caminho através do qual uma menina se “define” como mulher e o menino como homem.

Podemos, por esta lógica, supor que, para Freud, tal percurso demonstra o interesse do sujeito em conhecer e buscar respostas. Desse modo, a educação passa a ser atrativa no tocante ao aprendizado e ao desejo de saber. Parece que Freud se mostra interessado em desvendar o grande universo infantil, especulando alguns determinantes como possíveis respostas para descobrir o que leva as crianças a

questionarem e assim quererem aprender, o que importa para o campo da educação. Pode-se afirmar com Freud que não se aprende sozinho e que para isso precisa-se do outro, o que nos remete a um lugar terceiro, simbólico, referente à linguagem, denominado por Lacan como grande Outro. Assim, importa saber que a educação não existe fora da dimensão civilizatória, podendo entrar como uma prática a ser discutida diante do “mal-estar” que a própria civilização produz.

Nesta perspectiva será sempre o Outro que estará em causa. Para Lacan (2005), qualquer pergunta a respeito do desejo só encontra articulação em relação a este lugar terceiro: “o que quer ele de mim”? Nesse sentido, penso que a pergunta subjaz presente para cada um na civilização, pensada como produtora e produto das relações intersubjetivas. Ela é estruturante da angústia que, para Lacan, faz dobradiça com o que se chama fantasia, por manter uma relação essencial da angústia no “eu” do sujeito, com o desejo do Outro. Assim, “o que o sujeito pode suportar de angústia o põe à prova a todo instante” (Lacan, *Sem. 10*, p. 13).

Seguindo a lógica de Lacan, em paralelo ao que diz sobre os analistas, quando o professor inicia sua prática, bem como durante todo o seu percurso na docência, não é impossível que, por mais que apresente uma ótima disposição para ser um bom docente, ele sinta, desde a primeira aula com seus alunos em sala, certa angústia, advinda, por sua vez, das expectativas mútuas, em relação ao desejo interrogado a partir desse lugar do Outro. Neste sentido, a angústia é inerente à sua prática, quando há desejo de docência. Nessa dialética deve-se contar que tal expectativa se instala no eu e no seu correlato, o outro, em referência ao que se espera ali onde se está convocado a responder desde seu lugar na prática docente. Assim, como nos diz Lacan, tais expectativas indicam posições que se sustentam pela “relação da angústia com o desejo do Outro” (p. 14).

Essa angústia, que o professor, muitas vezes, não sabe que tampona tão bem em si mesmo, seja se assegurando no conteúdo, seja nas medidas disciplinares, a ponto de elas o guiarem no controle de sua prática, será a mesma de seu aluno, que, muitas vezes, vai à aula, com diversas sintomáticas, protegendo-se da angústia que a questão “o que será que quer o Outro de mim” produz.

A professora da 4ª série, 5º ano, lotada na escola municipal declara de forma categórica: “Estou aqui para dar a matéria. Problemas todo mundo tem. Se a nota não deu para passar, então não deu e pronto”.

No entanto, por mais que esta docente tampone e/ou dissimule, seguindo para a turma com a certeza de que sua função é transmitir de forma racionalizada e crítica o conhecimento historicamente acumulado e produzir novos saberes pela permanente indagação destes, ou seja, ensinar, função de indiscutível valor civilizatório, também ela, embora inconscientemente, se protege da mesma pergunta: “o que querem eles de mim?” Como responder aí, onde o que sabe o “eu” é se proteger em blindagens narcísicas daquilo que não sabe e, por isso, se angustia?

A professora de matemática da 5ª série, 6º ano, da mesma escola, acredita “serem hoje os professores vítimas de um processo perverso: falta de recursos, desvalorização, entre outros”. E acrescenta que, por outro lado, “o que se presencia nesse contexto é que a culpa, melhor, a responsabilidade, é sempre do outro e nunca de si mesmo”. Diz ainda “que o professor na condição de vítima reforça o papel da criança fracassada”.

Essa professora critica claramente o sistema como perverso, mas também alerta que o professor, ao se vitimar, corre o risco de se proteger do que seria mais importante ele se perguntar, ou seja, qual a parte que lhe cabe nessa problemática. Para Lacan esta constatação, que deixa fora uma interrogação do professor a respeito da parte que lhe cabe, só pode ser abordada pelo entrecruzamento de duas vias: a relação com o desejo e a identificação narcísica (p.15).

Será no jogo dialético, no qual tais vias se atam e desatam, que veremos se introduzir a função da angústia. Para Lacan, tal relação dialética não será o seu móbil, mas o que permite nos orientarmos em função dos momentos de seu aparecimento. Segundo ele, a relação do sujeito com o significante é a chave que a posição freudiana introduz sobre a subjetividade com a questão “que queres?” Ou melhor: “o que quer o Outro de mim”? Tal pergunta faz emergir tanto o lugar da angústia quanto a função do desejo. Há muitas maneiras de se tratar a angústia. Se abordada pela via da expectativa que se instala no “eu” a respeito do “outro”, pode-se perguntar: quem e o que se

poupa na dialética desta relação? Lacan, sobre tal expectativa, interroga: será que ela, por sua própria natureza, é um movimento que suscita angústia? Responde que, em princípio, não. Isso estará na dependência da distância em que o “eu” se coloca em relação ao interlocutor, o “outro”, e a si próprio, o “eu”. Ou seja, conforme dito anteriormente, como a relação do “eu” com o “outro” e do sujeito com o Outro se ata e se desata na “identificação narcísica”.

Assim, a captura narcísica é a armadilha na qual o sujeito está aprisionado em sua busca do objeto do desejo, que, se não é atravessada, permanecerá, continuamente, reinvestindo nesta captura. Se o atravessamento é possível, a rachadura que daí resulta na imagem especular vem a ser o que se chama castração: o sujeito se depara com essa fratura íntima, por algo ter se rompido onde estava preso em sua própria imagem especular. Os impedimentos, os embaraços, as inibições e os sintomas que produz são as vias que o levam a interrogar o entrecruzamento entre o desejo e a identificação narcísica.

A angústia é um afeto, e, como o afeto não é recalado, ficando à deriva, pode ser encontrado deslocado, enlouquecido, invertido e/ou metabolizado. Portanto, o que fica recalado são os significantes que se amarram a este afeto e permitem a interpretação.

Neste sentido, penso que o volume de queixas, expressas pelos docentes em seus discursos explicativos sobre suas frustrações a cerca de sua prática e das relações escolares que dela resultam, serve para protegê-los do afeto da angústia, tamponando-a numa identificação narcísica que desliza para a vitimação. Nesta posição terminam por deslocar as perguntas que lhes cabem formular a respeito de sua prática para uma frustração em relação à qual acusam o outro, sempre super e/ou subdimensionado (alunos, colegas, família, direção, governo etc.). Isso aponta para as dificuldades no lugar da rachadura na imagem especular, que tem como consequência a manifestação da “loucura” narcísica, fazendo impedimento para a possível apresentação de um desejo de docência que, assim, se torna inviabilizado, castrado e negado. Neste caso ficam mais posicionados para o “eu” do narcisismo do que para o sujeito que pode interrogar o desejo.

A professora de Língua Portuguesa da 8ª série, 9º ano, da escola pública estadual, dá o seguinte depoimento:

me sinto derrotada na sala pelo celular e pelas tecnologias em si. Mas isso aí é um problema social mesmo. Semana passada comecei a introduzir o conteúdo de figuras de linguagens, e eles mexendo no celular o tempo todo. Falei: então, tá legal! Vamos pesquisar aí, já que a maioria tá com celular, figuras de linguagem. Eu podia contar a dedo: só dois ou três sem. Aí eles, naquela hora que eu propus isso: ah! Professora! Não vou gastar os meus créditos com isso, não. Meus créditos são para serem usados no facebook e no WhatsApp. Ainda falei: O quê?! Conclusão, ninguém, ninguém quis pesquisar, e ninguém pesquisou, ninguém pesquisou... E tem mais: você sabe que quando a gente chama os responsáveis pra conversar, pra fazer algum tipo de comentário, pedir ajuda, porque a família tinha que fazer a parte dela, eles também ficam com o celular na mão e usam o celular enquanto você tá falando... Outro dia teve um responsável assim, eu falando, e ela disse: pera aí! Não sei com quem ela tava falando, aí eu parei e pensei: ai meu Deus, agora tá explicado... Ou seja, tá difícil! Existe a lei no estado que você pode tomar o celular, mas eu não tomo. Porque eu já tive problemas com responsável, porque tomei. É ordem da escola, mas não tomo mais. Tive muito problema... de dizer pra mim que eu tinha escangalhado o celular do filho e não tive nenhum respaldo de ninguém, nem da direção, nem do estado, pelo contrário, só me aborreci.

Acontece que a prática docente se faz pelos desafios que esta mesma prática coloca no cotidiano do seu exercício, desde que se possa pensá-la de forma indagativa, como fonte de construção permanente desta própria prática. Neste sentido a formação docente não se encerra no curso de formação de professores. Ela segue paralela ao exercício da docência. No caso, poder perguntar o que tenho a ver com o que me queixo, qual a parte que me cabe nisto mesmo que me frustra, pode ser a chance de retomar, cotidianamente, o desejo de docência, na relatividade de sua realização, ou seja, no campo do possível e não do ideal narcísico.

REFERÊNCIAS:

FREUD, S. (1975). Análise terminal e interminável (1937). In: **Obras completas de Sigmund Freud** (vol. XXIII, p. 238-287) (J.O. de Abreu, trad.). Rio de Janeiro: Imago.

_____ (1989). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: **Obras completas de Sigmund Freud** (vol. VII, p. 118-230) (Vera Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Imago.

_____ (1976). Inibições, sintomas e ansiedade (1926 [1925]). In: **Obras completas de Sigmund Freud** (vol. XX, p. 95-200) (C. M. Oiticica, trad.). Rio de Janeiro: Imago.

LACAN, J. (2005). **O seminário, livro 10: a angústia** (1963-1963). (Vera Ribeiro, trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

RECEBIDO EM: SETEMBRO/2016
APROVADO EM: NOVEMBRO/2016

APRENDEMOS NA ESCOLA OU APESAR DA ESCOLA?⁶¹

Isabella de Mello Gonçalves⁶²

RESUMO

Este ensaio problematiza práticas escolares que ao afinarem-se com as demandas produtivistas da sociedade contemporânea reafirmam uma (de)formação que, segundo Anísio Teixeira, se funda numa “orientação de preparação especializada e artificial para a vida”. Para além dessa perspectiva reducionista, encontramos no conceito de experiência proposto por Jorge Larrosa Bondía, argumentos para uma “educação menor”, como propõe Silvio Gallo. Educação essa que se rebela ao que está instituído por uma “educação maior”, condicionada às políticas curriculares e avaliativas que conformam e limitam “todos” a uma única esfera de eficiência. Apostamos nas múltiplas possibilidades do aprender, optando por experimentar expressões estéticas formativas, como processos permanentes de autoformação⁶³ e transformação.

Palavras-Chave: Educação, experiência, aprendizagem, formação

ABSTRACT

This essay intends to discuss the scholar practices, that in convergence to productive demands of contemporary society, asserts a (de)formation in which, according to Anísio Teixeira, result in "an orientation of an artificial and specialized preparation for life". Beyond this reductionist perspective, it is possible to recognize in the experience concept proposed by Jorge Larrosa Bondía, arguments in favor of a "minor education", as Silvio Gallo points out. This education rebels against what it is established by a "major education", which is connected and influenced by curriculum and evaluative policies, that shapes and limits us all to a single efficiency sphere- pattern. We believe in multiple learning possibilities, opting to try aesthetic vocational training expression as permanent self-formation and transformation proceedings.

Keywords: Education, experience, learning, formation

⁶¹ Este texto constitui parte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: "A Revolução do Aprender: Um Encontro com a Infância", elaborado em 2016 por Isabella de Mello Gonçalves e orientado pela Prof^a Dr^a Dagmar de Mello e Silva, para obtenção parcial do grau de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

⁶² Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – Campus Gragoatá, Niterói-RJ. Área de pesquisa: Estética e Educação. E-mail: i.isabella.a@hotmail.com

⁶³ O termo autoformação é compreendido no sentido que nos apontam Marton & Silva (2011); um caráter educativo que nos emancipa para que cada um de nós seja livre para inventar suas próprias formas de ser, estar no mundo, relacionar-se consigo e com os outros.

A POSSIBILIDADE DE EXPERIÊNCIAS RARAS EM TEMPOS DE INFORMAÇÕES ABUNDANTES

A vida contemporânea vem sendo marcada pelo processo de globalização característico da sociedade capitalista, que abre portas para novas tecnologias, permite contato rápido com pessoas de diversas partes do mundo e possibilita um grande acesso e troca de informações. Nunca foi tão prático “estar informado”. Muitas vezes, as informações chegam a nós, mesmo quando não estamos procurando por elas, e são passadas adiante, repetidas vezes. São “viralizadas”, como se costuma dizer na internet para se referir a algo que se espalha rapidamente, semelhante ao efeito de uma epidemia por vírus.

Segundo Jorge Larrosa Bondía (2002), esse excesso de informações com que lidamos atualmente torna a experiência cada vez mais rara, pois não nos restam espaço e tempo para vivê-las. Estamos tão focados e preocupados em reter a maior quantidade possível de informações - para passar em testes, provas, exames, para impressionar pessoas e acumular saberes (no sentido de “estar informado” e não de “sabedoria⁶⁴”) - que as coisas passam por nós sem que nada nos aconteça de verdade, sem que nos marque e provoque algo. Bondía (2002) salienta que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p.24).

⁶⁴ A ideia de sabedoria a qual nos referimos se relaciona com o saber da experiência que, segundo Jorge Larrosa Bondía, é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida (...). No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p.8). Para esse autor, a sabedoria se difere do conhecimento científico por não ser algo que está fora de nós, e sim algo que faz parte de uma personalidade, uma sensibilidade ética e estética.

A partir desse conceito de experiência podemos refletir sobre outros sentidos que podem ser relacionados ao que significa pensar. Para além de uma perspectiva que reduz o pensamento a uma mera faculdade mental, que se constitui por processos assimilativos e adaptativos, ou seja, (re)cognição daquilo que já está posto, esse trabalho opta pelo exercício filosófico e criativo que constitui a Experiência do Pensamento. O pensamento, aqui entendido, como uma abertura, uma experiência, uma relação com o indeterminado. O exercício desse pensamento criativo, aberto, livre, vem sendo extinto pela busca incessante por aquilo que comumente chamamos de saber, mas que não passam de meras informações, posto que já nos vêm prontas, não importando a qualidade, o processo de construção e sim a quantidade de informações e o valor de uso que é atribuído a elas.

Os avanços tecnológicos alcançados pela nossa sociedade nos trouxeram grandes contribuições, uma vida mais confortável, mais prática, mas também muito corrida, acelerada, permeada por vivências e relações efêmeras e superficiais. A quantidade de informações e estímulos diferentes que recebemos diariamente parece nos deixar atordoados e até alienados, sem condições de parar para refletir o que estamos fazendo, o que está nos movendo, como estamos vivendo, o que estamos aprendendo. Como afirma Bondía (2002) é quase impossível parar para pensar, parar para sentir, demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, “cultivar a arte do encontro (...), ter paciência e dar-se tempo e espaço” (BONDÍA, 2002, p. 24).

A escola, por ser uma instituição inserida nessa sociedade contemporânea, muitas vezes reproduz esse modo de ser, esse automatismo, essa aceleração, a ênfase na quantidade, nos resultados, em detrimento de uma preocupação com os detalhes, uma preocupação com a qualidade dos processos, qualidade das relações, dos encontros que poderiam ser cultivados. Assim, em vez de proporcionar encontros, experiências, instigar e valorizar o pensamento das crianças, ela acaba ameaçando-o ou alienando-o. Muitas escolas ao assumirem métodos de ensino como fins em si mesmos, não permitem essa pausa para sentir, observar detalhes ocultos, escutar os outros e formular um pensamento próprio.

A partir da leitura de Anísio Teixeira, o principal idealizador das grandes

mudanças que marcaram a Educação Brasileira no século XX, podemos refletir sobre como as escolas atuais absorveram essas mudanças do mundo contemporâneo, essa aceleração do tempo e excesso de estímulos e informações que nos requisita pensar numa “outra forma” de exercer a educação e o quanto determinadas práticas exercidas por certas escolas contribuem ou interferem negativamente no processo de aprendizagem.

O ABISMO ENTRE A ESCOLA E A VIDA COTIDIANA

Em obras como “Pequena Introdução à Filosofia da Educação” (1971) e “Educação e o Mundo Moderno” (1969), Anísio Teixeira critica a escola tradicional por não valorizar os interesses da criança e se limitar a transmitir instruções e ideias prontas, provocando uma deformação mental ao desconstruir as experiências com as quais a criança chega à escola e ao isolar a vida escolar da vida cotidiana. Sobre esse abismo entre a escola e a vida, o autor afirma:

Foi esse *isolamento* da atividade escolar, que a veio perverter e inutilizar. Nem se aprendia realmente na escola, nem, muito menos, se transferiam posteriormente para a vida os resultados laboriosamente ganhos naquele trabalho. Daí condenar-se a orientação de preparação especializada e artificial para a vida. E condenar-se a orientação puramente informativa e intelectualista. Ao invés disso, a escola deve ser uma parte integrada da própria vida, ligando as suas experiências às experiências de fora da escola. Em vez de lhe caber simplesmente a tarefa de transmitir os conhecimentos armazenados nos livros, deve caber-lhe a tarefa, muito mais delicada, de acompanhar o crescimento infantil, de desenvolver a personalidade da criança (TEIXEIRA, 1971, p.59).

Esse intelectual brasileiro considerava que a escola tradicional, ao invés de ser um facilitador da aprendizagem e formação das crianças, tornava-se um espaço torturante onde elas eram “moldadas” conforme os interesses de seus idealizadores, produzindo homens passivos e tecnicamente instruídos.

Hoje ainda é possível percebermos essa separação entre mundo escolar e vida cotidiana externa ao contexto escolar. Frequentemente ouvimos de uma criança a

frase: “Preciso ir para a escola para aprender”, ou de um adulto falando para uma criança: “Você deve ir à escola para ficar inteligente”. Essas proposições revelam uma concepção hierarquizada que valoriza o conhecimento acadêmico em detrimento dos saberes da *Experiência* e que instituíram um modelo de escola que estimula a aquisição desse conhecimento a partir de sua transmissão e reprodução. Fica subentendido nessas falas que o aprendizado valorizado e validado socialmente é somente o que ocorre dentro dos limites da escola, desconsiderando-se a possibilidade de se aprender com experiências vividas fora do contexto da sala de aula. Esse é um equívoco enorme, pois se todo nosso aprendizado dependesse das horas que passamos dentro de uma sala de aula, esse tempo deveria ser bem maior para que pudéssemos apreender todo o conhecimento possível de ser alcançado. Além disso, não podemos transportar para dentro da escola todos os objetos, seres e fenômenos sobre os quais formulamos nossos pensamentos.

Essa concepção de que “lugar de aprender é na escola” é prejudicial para os próprios alunos que muitas vezes se dedicam aos estudos contra sua vontade, e acham que irão aprender algo somente quando estão no colégio e não têm como escapar dessa obrigação. Logo, cumprida a carga horária escolar diária, muitos saem de lá desestimulados a sequer pensar sobre o que aprenderam na escola e em como esses conteúdos podem ser potencializados quando conectados às suas vidas. Negam-se a fazer lições de casa e a ocupar suas horas de lazer com qualquer atividade explicitamente educativa, posto que não veem prazer nessas atividades. Passada a prova, as informações decoradas são facilmente ignoradas e esquecidas, pois não adquiriram um sentido ou, correspondência entre o que lhes é ensinado na escola e o mundo que experimentam fora dela. Ficaram no plano das informações abstratas que não produzem sentidos e só servem para contabilizar os rendimentos impostos pelas avaliações escolares.

É como se ao entrar na escola a criança programasse o seu cérebro para o modo *on* e ao sair, ele volta para o modo *off*. Isso ocorre quando só é valorizado o conhecimento formal e erudito, transmitido pela escola e utilizado nela para medir a inteligência dos alunos. Agindo assim, as instituições escolares ao invés de

promoverem diálogos para que a criança possa pensar e se posicionar diante da vida, apartam as relações entre as diversas possibilidades de saberes, embutindo-lhe conhecimentos que não se traduzem como experiência, castrando sua criatividade e curiosidade, que permitiriam uma maior desenvoltura para lidar com as mais diversas situações que a vida nos proporciona.

Atento a esses equívocos e contradições da escola tradicional, Anísio Teixeira (1971) propõe uma revisão do conceito de educar e uma mudança no contexto escolar, partindo de uma nova perspectiva de educação, segundo a qual “a criança é a origem e o centro de toda a atividade escolar”.

Tudo está, com efeito, em se saber o que é educar. Se educar é função de superposição, de acréscimo, de modelagem externa, então está certa a escola tradicional. [...] Mas se educar é uma função complexa de adaptação e crescimento do organismo total da criança, pode-se logo ver que a escola tradicional está errada. O organismo não pode ser treinado por partes. A sua atividade funcional, de educação e vida, é essencialmente unitária. A escola deve transformar-se para prover ambiente complexo, como o ambiente da vida, onde a criança se desenvolva e se eduque. [...] Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra (*Ibid.* pp.56-57).

Algumas concepções sobre aprendizagem, como o construtivismo e o sociointeracionismo, pretendem que a escola se transforme num local onde se vive e não em um centro preparatório para a vida produtivista do trabalho. Como não aprendemos tudo o que nos ensinam, e sim aquilo que é significativo, o interesse do aluno deve orientar o seu objeto de aprendizagem. Sob esse olhar, Anísio Teixeira questiona o programa escolar, que trabalha o conteúdo para a aprendizagem através da segmentação dos conhecimentos em disciplinas sem conexões entre si e sem conexões com o mundo exterior à instituição. Critica a instituição que ensina e prepara as crianças para se portarem e responderem as perguntas em sala de aula – que geralmente têm uma única resposta com a qual o aluno é obrigado a concordar, enquanto castram sua iniciativa e autonomia que atrapalhariam a ordem e disciplina na escola, mas que seriam a única esperança para que essas crianças pudessem contornar com esperteza os obstáculos que são postos em seus caminhos.

a determinação de isolá-las, para o ensino, desliga-as do lugar natural que os conhecimentos têm na vida adulta. Não é, pois, somente a ignorância da criança e dos seus interesses, é a ignorância do próprio sentido que a matéria tem na vida real, que constitui a falha mais profunda dos programas escolares usuais. [...] Desligados do sentido natural que têm na vida, aqueles conhecimentos não podem ser realmente aprendidos. Em vez deles, a criança aprende hábitos, atitudes, disposições que lhe falsificam o caráter, lhe retiram o espírito crítico e lhe minam a inteligência nas suas fontes vivas de originalidade e de iniciativa (*Ibid.* p. 61).

Mesmo com todos os obstáculos já expostos, o Professor Anísio Teixeira (1971) reconhece que alguns alunos que passaram por essa escola tradicional, tiveram sucesso no aprendizado.

Não há dúvida. Há muitos que aprendem, apesar da organização puramente lógica da matéria. Esses “muitos” são, porém, bem poucos, afirma Kilpatrick, se os compararmos aos que se perdem pelo caminho, a grande massa dos que nada aprendem. E se triunfam, ainda é porque foram inteligências tão vigorosas, que, através da série de lições isoladas e desconexas, lograram, aqui e ali, pedaços reais de experiência vital e orgânica, que deram sentido aos seus estudos (*ibidem* pp. 76-77).

Mas, isso não faz com que nos contentemos com o sistema escolar predominantemente seguido nas escolas, posto que a exceção não pode ser tomada como uma regra natural.

EXPANDIR HORIZONTES COM UMA “EDUCAÇÃO MENOR”

A educação institucionalizada obedece a um ritmo determinado sem levar em consideração as singularidades humanas, a história de cada estudante e o modo de ser e de aprender de cada um. Gallo (2012) ressalta essas singularidades humanas em relação aos signos:

Cada um reage aos signos de uma maneira; cada um produz algo diferente na sua relação com os signos, o que equivale a dizer que cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular. Ou seja, numa mesma aula, com um mesmo professor, múltiplas aprendizagens acontecem, na medida em que são múltiplos os

alunos e que cada um aprende a seu próprio modo (GALLO, 2012, p.8).

Nesse trecho de seu artigo, intitulado “As Múltiplas Dimensões do Aprender” (2012), Gallo utiliza o conceito de signo que Deleuze apresenta em “Proust e os Signos” (2003), conceito este também absorvido por Maximiliano López que assim o traduziu: “*os signos não são coisas, não são objetos. O signo é aquilo que encontramos no mundo, mas que escapa à representação*” (LÓPEZ, 2008, p.56). Podemos entender, então, que os signos abrangem a heterogeneidade e multiplicidade de ideias, opiniões, pontos de vista, sentidos, experiências e aprendizados - aspectos intraduzíveis. O conceito de signo está diretamente relacionado ao que Deleuze entende por aprender:

Aprender é considerar uma matéria, um objeto, um ser, como emitindo signos a ser decifrados ou interpretados. Aprender é tornar-se sensível aos signos. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico, tornando-se sensível aos signos da doença. Tudo o que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação (DELEUZE, 1964/2003, p.4).

Se aprender é uma interpretação e necessita que nos tornemos sensíveis aos signos, o processo de aprendizagem não pode ser o mesmo para todos. Não se dará ao mesmo tempo, visto que nos sensibilizamos em momentos distintos e por motivos diferentes. Por isso, não podemos pensar em uma única forma de ensinar e de aprender, que busque homogeneizar os indivíduos com a justificativa de promover uma educação igualitária para todos.

Muitas políticas afirmativas atuais para a educação brasileira ainda utilizam esse argumento para defender sistemas de ensino padronizados que funcionam de modo a aparar arestas, modelar e enquadrar os pensamentos e habilidades dos estudantes para compor um grupo homogêneo capaz de acompanhar o ritmo de ensino e atender às expectativas e demandas da sociedade. Dessa forma é priorizado um tipo de saber que López (2008) chamou de *saber ortopédico*, “que busca corrigir pequenos desvios e fazer cair cada um dos indivíduos na normalidade” (p.79). Esse tipo de tipo de saber está presente em um modelo de educação reconhecido por Gallo (2008) como *educação maior*.

Para Gallo (2008), educação maior é a dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB. Seu extremo oposto é a “educação menor” que constitui uma aposta nas multiplicidades por ser um ato de revolta contra o instituído, o sistema de ensino fechado, que conforma, padroniza e limita.

Uma educação menor não é menor em tamanho, nem menos do que uma suposta educação maior. Esse *menor* diz respeito a uma educação em nível micro, capilar, aquela que escapa, de alguma forma, às grandes políticas públicas, às diretrizes e parâmetros. Ela é primordialmente ação e uma ação do cotidiano, desenhada dentro de *uma* escola, *uma* sala de aula, *uma* turma. Ela é, antes de tudo, uma ação singular que se inscreve em determinado contexto. Ação, sempre ação... movimento. Livre de raízes fortes, presas a um território. (grifos da autora) (DELEUZE. GUATTARI, 1977 apud SCHNEIDER, 2012, p. 1).

A educação menor, portanto, não trata de minimizar nossas potências, sonhar pequeno, fechar o cerco, pelo contrário, seu objetivo é expandir os horizontes concentrando-se nos detalhes, nas especificidades e ao mesmo tempo na multiplicidade. Pretende desprender-se de um território, das tradições e amarras culturais para alçar voos maiores e mais livres. Busca explorar o novo, não reproduzir, mas inovar, inventar, imaginar o inimaginável e assim ampliar nosso pensamento, nossos olhares e construir novos saberes.

Nesse sentido, não se trata de considerar o ato de aprender restrito ao uso de habilidades cognitivas e o ato de ensinar à transmissão de conhecimentos técnicos e petrificados de uma tradição, mas como um apelo constante a uma experiência que, por meio do exercício do sensível, seja parte de uma “autoformação” que exponha plenamente a condição humana, em sua unidade e diversidade (MARTON; SILVA, 2012, p.20).

É uma proposta “ousada” se compararmos ao que temos atualmente em grande parte das escolas, que entendem o aprender como um processo linear e cronológico, por onde todos passariam da mesma forma, absorvendo os saberes que a humanidade já construiu. Como escreveu López (2008):

o tempo cronológico é o tempo da postergação e da espera, o tempo da falta. A cultura ocidental tem privilegiado essa visão do tempo e no mundo moderno e contemporâneo ela tem sido pensada sob a forma do progresso. A escola como instituição moderna tem adotado sua forma. Um tempo linear, sucessivo, irreversível, que serve como parâmetro para medir a atividade. Um tempo de fabricação (LÓPEZ, 2008, p.99).

Nesse sentido, as observações de Anísio Teixeira, abordadas anteriormente, ainda são pertinentes para os dias atuais e conectam-se às ideias de Gallo e López, pois ambos expõem uma crítica às escolas que utilizam programas “fechados”, tradicionais, que trabalham com a divisão formal dos conteúdos e difundem uma visão unilateral do mundo, isto é, lidam com conhecimento como se este fosse único e imutável, como se existissem verdades absolutas e incontestáveis. Nesse caso, o papel do aluno é apenas absorver esse conhecimento, “engoli-lo” sem ao menos poder degustar, provar, testar novas receitas.

Assim, somos acostumados a entrar nas salas de aula acuados e somente esperar que o “saber” transmitido pela escola invada nossas mentes – uso aspas visto que pensamos estar ganhando sabedoria, mas na verdade só obtemos informações, que até podem ser convertidas em sabedoria se forem refletidas, analisadas, criticadas e aplicadas ao uso.

O prejuízo que esse modelo de escolarização nos causa fica evidente quando chegamos ao ensino superior, onde os professores esperam encontrar alunos indagadores, perspicazes e críticos, porém se deparam com indivíduos imaturos, passivos, inseguros – com medo de perguntar ou de arriscar uma resposta - dependentes, à espera de alguém que lhes diga o que fazer como agir, como estudar, o que estudar e o que responder. Apesar dessa dificuldade, já encontrada nos primeiros semestres, também há os que sobrevivem à universidade, mas a duras penas. Temos que “reaprender a aprender”, desconstruir várias das respostas que achávamos que eram certas e relativizar o conhecimento como verdade imutável.

Ao invés de caminhar em direção a um progresso atrelado a uma perspectiva que capitaliza a vida, como esperam os líderes políticos, nossa sociedade deveria reverter esse processo e ressignificar esses valores que têm nos suprimido o direito de

viver dignamente. Na tentativa de modificar a criança, modelá-la, aperfeiçoá-la, tiramos dela o que tem de melhor. Talvez devêssemos aprender MAIS com a infância. Jobim e Souza (2003), ressalta que as crianças têm características peculiares, relacionam-se espontaneamente com os acontecimentos do cotidiano sem se prenderem às convenções e regras sociais que homogeneízam os comportamentos, seguindo a lógica da cultura hegemônica. Elas realizam suas atividades e descobertas motivadas pelas suas próprias necessidades e pela curiosidade. Com um olhar inaugural para o mundo, elas consolidam sua existência interagindo com o meio e estabelecendo relações sociais. A partir da sua própria lógica, e, por meio da mais pura linguagem, decifram o mundo de maneiras inéditas, dando sentidos próprios às coisas.

É esse modo de ser criança que queremos preservar, cultivar. Esse modo expansivo e ilimitado de olhar e perceber os seres, objetos e sensações mundanas. Queremos cuidar para que suas vozes sejam ouvidas e suas falas continuem sinceras, originais, ricas em seus sentidos, livres das estruturas lógico-formais da linguagem. Nem sempre a aprendizagem se dá pela racionalidade lógica formal, mas pelas paixões, pelos afetos que promovem encontros, como diz Deleuze (1988): “Nunca se sabe antecipadamente como alguém vai aprender, por quais amores se torna bom em latim, por quais encontros se é filósofo, em quais dicionários se aprende a pensar”. (DELEUZE, 1988, p. 270).

Essas disposições nos educam para uma atenção ao sensível, para o questionamento que nos desloca dos lugares fixos e naturalizados como verdades, para um pensar fora do comum, para a fuga do óbvio. Assim, inspirados na perspectiva de uma educação menor, talvez consigamos potencializar novos encontros, possibilidades de pensar, agir e criar caminhos que nos enderecem a novas relações com a educação, no sentido escolarizado da palavra.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 19, abril - 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 20/09/2016.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964/2003.

_____. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro. Editora Graal, 1988.

GALLO, Sílvio. **As Múltiplas Dimensões do Aprender**. COEB – 2012. Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo. UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, 2012. http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf - Acesso: 20/09/2016.

_____. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Baktin, Vygotsky e Benjamim**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimento e Experiência no Trabalho Filosófico com Crianças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MARTON, Silmara Lídia; SILVA, Dagmar de Mello. **Filosofia com Crianças e experiência sensível na escola**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2955c.pdf - Acesso: 20/09/2016.

SCHNEIDER, Daniela da Cruz. **Uma Sub-versão em Educação: Possibilidades de uma Pedagogia Menor**. Revista Virtual: P@rtes, outubro de 2012. <http://www.partes.com.br/2012/10/15/uma-sub-versao-em-educacao-possibilidades-de-uma-pedagogia-menor/#.V-Z6kygrldU> - Acesso: 20/09/2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação. A Escola Progressiva ou A Transformação Da Escola**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

RECEBIDO EM: SETEMBRO/2016
APROVADO EM: NOVEMBRO/2016

QUAL O “DENTE DO MACACO” DA EDUCAÇÃO INFANTIL? – PROCESSO DE LEGALIZAÇÃO

Késia Pereira de Matos D Almeida⁶⁵

RESUMO

Este artigo objetiva colocar em análise a Educação Infantil como um direito incorporado às políticas públicas para a infância, a partir de 1988, no contexto da nova Constituição Federal. A universalização do acesso à escola é celebrada como uma conquista, em nome do direito, mas, como isto se dá para além da legislação? Trazemos para a discussão as produções de verdades, as relações de saber-poder e as subjetividades que vão se constituindo em nome da garantia do direito. Consideramos a Educação Infantil um espaço redimensionado enquanto fluxo de resistências na sociedade de controle, não no sentido de institucionalizar as crianças, para enquadrá-las em comportamentos idealizados, mas para trabalhar firmando constantemente a importância de um olhar sensível para o entorno, os devires.

Palavras chave: Infância, educação infantil, direito

ABSTRACT

This study is aimed at analyzing children education as a right which is incorporated into the public policies towards childhood, departing from 1988, within the context of the new Federal Constitution. The universalization of the access to school since early is celebrated as a conquest in the name of the law. However, how does real-life practices reflect the law? Within this perspective, the use of a number of concepts such as citizenship and rights, may lead to an inertia of modelling concepts and the framework of a speech of equal opportunities. Thus, the possibility of establishing a re-dimensioned space as resistance flux, not with respect to the institutionalization of the children, the imposing of an idealized behavior, but to work within a sensible eye towards the environment.

Key words: Childhood, children education, law

⁶⁵ Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (1999), Especialização em Educação Profissional pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - EPSJV / FIOCRUZ (2004), e Mestrado (2009) e Doutorado (2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana - PPFH/UERJ. Atualmente é Tecnologista da Fundação Oswaldo Cruz, atuando como Pedagoga da Creche Fiocruz, coordenadora do módulo de Fundamentos Pedagógicos na Educação Infantil do Curso de Desenvolvimento Profissional Educação Infantil ministrado pela Creche Fiocruz em parceria com a Escola Politécnica de Saúde Pública Joaquim Venâncio- EPSJV/ Fiocruz e Professora Supervisora na Prefeitura Municipal de São Gonçalo.

PRIMEIROS PASSOS... INQUIETUDES, DESCAMINHOS

Um fotógrafo-artista me disse uma vez: veja que o pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balança nem com barômetro etc. *Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.* Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. Que um osso é mais importante para o cachorro do que uma pedra de diamante. E um dente de macaco da era terciária é mais importante para os arqueólogos do que a Torre Eiffel. (veja que só um dente de macaco!)

Manoel de Barros (Grifo nosso, 2008).

A Educação Infantil é um campo de pesquisa encantador, um tema atraente que em muitos momentos desestabiliza, produz perturbação e uma inquietante ausência de lógicas e verdades. As análises aqui presentes se inserem no âmbito da articulação entre a pesquisa e a prática desenvolvida na área da educação infantil e em muitos aspectos, caminham no que poderíamos denominar de contramão da maioria dos estudos, pesquisas, textos e referenciais estabelecidos no Brasil para esta etapa da Educação Básica.

Entre tantos possíveis, nossas considerações buscam colocar em análise a educação infantil brasileira e o processo de legalização a partir de 1988, com a Constituição Federal, processo asseverado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e por diretrizes obrigatórias a partir de 1999, determinando condições cada vez mais disciplinadoras e reguladoras.

Se na história da infância brasileira nunca houve tanta preocupação com as crianças como acontece atualmente – com falas voltadas à valorização da expressão infantil e da espontaneidade – também se conserva a disseminação do discurso acerca de como devem viver e comportar-se. A complexidade da educação infantil evidencia-se nas práticas cotidianas das instituições voltadas a esse serviço, que testemunham que promulgações de leis, por si só, não garantem o direito nem modifica práticas afirmadas. Esta é a lógica da norma, sustentada no direito, que determina o dever que

tem que ser cumprido. É indispensável, neste contexto, desviar-se das armadilhas determinadas pelo imediatismo atual, pela flexibilização, pelas exigências da globalização e colocar em análise os saberes, as concepções, as verdades, os juízos de valor, as teorias, o especialismo, o próprio lugar de saber-poder que circundam e atravessam a temática proposta. Neste contexto, é preciso estabelecer uma análise sobre os processos de normatização e normalização que atravessa a educação da criança, considerando a concepção de infância naturalizada hegemonicamente na modernidade e apartada do processo histórico pelo qual foi produzida (SCHEINVAR, 2009). Questionar, como indica Passetti (2009), as adesões e prevenções alardeadas na sociedade de controle e as institucionalizações produzidas – e que também produzimos – pode ser o caminho. Portanto, que outros mecanismos de ação podem ser instituídos para rompermos com as formas contemporâneas de controle? Que caminhos podem ser traçados para intervirmos no que está posto? Nesta perspectiva, conforme apontado por Deleuze (1992), “não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas”. Consideramos necessário ponderar, na perspectiva foucaultiana, a possibilidade de se estabelecer na educação infantil um espaço de correlação entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade, dentro de uma determinada cultura (FOUCAULT, 1983). Espaço este possível para trocas, interações e redimensionado como fluxo de resistências (PASSETTI, 2007), de insurreição e de movimento de aversão à sociedade de controle onde o rompimento ao modelo seja possível e não entendido como defeituoso e violento.

EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO DE LEGALIZAÇÃO

No final da década de 1990 e nos primeiros anos do século XXI, ações voltadas à educação infantil são efetivadas a partir de demandas produzidas sobre a necessidade da obrigatoriedade deste segmento da Educação Básica. A obrigação da frequência na educação infantil alardeia-se em 2008 com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 277-A, objetivando forçar, através de uma lei, a estada de crianças

a partir de quatro anos em pré-escolas. Sob esta perspectiva, a obrigatoriedade – como técnica de governo – constitui-se em mais um mecanismo regulatório e intervencionista dos modos vivos de controle.

A educação infantil brasileira passou a compor a primeira etapa da Educação Básica a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96a). A atual Constituição Federal estabelece no capítulo III referente à educação, à cultura e ao desporto, que “[...] o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de [...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. E os direitos gerais da infância brasileira são deliberados no art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar [...] com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária [...] (BRASIL, 1988, art.208).

Regulamentando a Constituição Federal, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996a) dispõe, em seu artigo 29, como finalidade da educação infantil, o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996a). A partir de então, a educação infantil passa a ser direito da criança, dever do Estado e opção da família.

A Constituição de 1988, a LDB (9394/96a), as emendas constitucionais e algumas legislações e deliberações subsequentes – Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995b), Referenciais Curriculares Nacionais para Educação infantil (BRASIL, RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (BRASIL, DCNEI, 1999), Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituição de Educação Infantil (BRASIL, 2006c), Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil/ PROINFANTIL (BRASIL, 2008b), dentre outras – institucionalizaram a educação infantil como forma de escolarização e, conseqüentemente, promoveram a institucionalização crescente de crianças desde a mais tenra idade, intervindo em sua

família e tornando-as indivíduo público, que pode ser compartilhado, dispendo também de seus corpos e das suas potências (D'ALMEIDA, 2009).

Não obstante, mantiveram a subdivisão entre creche e pré-escola, seus fazeres e saberes, assinalando uma ruptura na educação infantil e mantendo os modelos tradicionais. A subdivisão da primeira etapa da Educação Básica expressa na LDB 9394/96a – na qual criança de zero a três anos é direcionada à creche e criança de quatro a cinco anos à pré-escola – é exemplo instituidor de perpetuação das práticas efetivadas nas instituições de educação voltadas às crianças de zero a cinco anos até a década de 1980.

A cisão entre creche e pré-escola prontamente diferencia os projetos direcionados a cada modalidade de atendimento. O acolhimento à faixa etária de zero a três anos realizado em creche conserva sua base na assistência e no benefício, articulando ações que enfatizam os cuidados físicos e salutareos, ligados à higienização, alimentação, saúde e às demandas sociais de inserção da mulher no mercado de trabalho. Já a pré-escola – direcionada em 1996 à faixa etária de quatro a cinco anos – permanece baseando sua prática na ênfase preparatória, sendo esta entendida como instrumento de apoio ao Ensino Fundamental por sua contigüidade com o mesmo – o objetivo gira em torno da produção de crianças alfabetizadas dando ênfase à demanda de universalização da escolarização.

A discussão sobre a questão assistencial da creche e o caráter preparatório da pré-escola como elemento histórico é aprofundado, dentre outros, por Didonet (2001) e Kuhlmann Junior (1998). Segundo os autores, algumas perspectivas pedagógicas voltadas à educação da infância ao longo de décadas consideraram a pré-escola como prática compensatória dos possíveis déficits de aprendizagem e conhecimento dos pais/família, bem como uma prática preventiva das influências consideradas perniciosas dos ambientes das famílias pobres. Correlacionam, ainda, os recursos voltados à creche com a noção de segurança alimentar e nutricional, instituindo parâmetros de ação que assegurem higiene, segurança e conforto (D'ALMEIDA, 2009).

Tal diferenciação entre creche e pré-escola também é facilmente observada nos percentuais de investimentos; na inexistente exigência de habilitação específica

para os profissionais das creches e na exigência de diploma obrigatório para o trabalho nas pré-escolas, bem como na divergência dos objetivos, práticas e metas individualizadas de atendimento, traçados pelo Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, PNE – Lei 10.172/2001) e reafirmados no Plano Nacional de Educação para o próximo decênio 2011/2020 (BRASIL, PNE – LO 8035/2014).

Em 2009, a PEC 277-A (BRASIL, 2008c) é aprovada como Emenda Constitucional (EC 059/09), caracterizando ainda mais as diferenças nas duas etapas da educação infantil. Neste sentido, de acordo com o artigo primeiro e segundo da EC 059/09, o inciso I do artigo 208 e o parágrafo quarto do artigo 211 da Constituição Federal, respectivamente, sofrem alterações visando de modificar a faixa etária da educação obrigatória, incluindo os últimos anos da educação infantil:

Art. 208. [...] I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
[...]

Art. 211 [...]

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (BRASIL, 2009a – *Grifos nosso*).

Se até 2009 as legalizações e normatizações voltadas à institucionalização da infância em espaços de educação garantiam o direito à frequência das crianças de zero a cinco anos à primeira etapa da Educação Básica de forma opcional para a família, sendo dever do Estado garantir o acesso e o atendimento em creche e pré-escola, conforme disposto no capítulo III da Constituição Federal de 1988: “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de... IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988) e na emenda constitucional número 53 de 19 de dezembro de 2006 (EC 053/06, BRASIL, 2006b): “Art. 7º. Inciso XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas”; e no “Art. 30 inciso VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental”, a partir da EC 59/09 a obrigação de oferecer creche e pré-escola passa a ser fato e a frequência de crianças de quatro anos

em diante passa a ser exigida. Sob a lógica da norma, sustentada no direito, determina-se o dever que tem que ser cumprido, tornando o direito em obrigação e a família, que até então era “livre” para decidir se enviava ou não seu filho e/ou filha para a escola na faixa etária de zero a cinco anos, passa a ser alvo de vigilância, criminalização e punição caso não concorde com esta modalidade escolar. Neste sentido, fazemos uso da afirmação de Arantes (2012, p.79) ao proferir que “Constatamos, também, uma grande demanda em relação à educação das crianças, fazendo da escola tanto um local privilegiado de controle e policiamento das famílias, quanto local presumido de prevenção de todo conflito social”.

A EC 59/09 acrescenta também as disposições constitucionais transitórias, a partir do exercício de 2009, sobre o percentual de recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Assim sendo, não dispõe somente acerca do aumento da obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos de idade, mas também sobre investimentos financeiros e padrões de qualidade voltados a esta etapa da Educação Básica, visto que

Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. (BRASIL, EC 059/09a - **Grifo nosso**).

A escolarização das crianças e os discursos sobre a obrigatoriedade da educação pré-escolar são balizados inicialmente pelo discurso de respeito às diferenças, processos de desenvolvimento e constituição de outras práticas pedagógicas. Pautaram-se ainda nos princípios “éticos, estéticos e políticos” (BRASIL, SEB 2010a, p.17) definidos para o universo infantil e traçados nas diretrizes voltadas à educação das crianças.

Entretanto, a obrigatoriedade da educação infantil também é combinada –

principalmente – com a necessidade da regulação através de leis para o investimento e direcionamento de verbas públicas para o segmento, como podemos observar na nova redação da atual Constituição Federal de 1988, a partir da EC 059/2009:

Art.1º. [...]

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Art. 3º. [...] [Art. 212.](#) [...]

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

Art. 4º [...]

[Art. 214.](#) A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...]

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Art. 5º [...] [Art. 76.](#) [...]

§ 3º Para efeito do cálculo dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição, o percentual referido no caput deste artigo será de 12,5 % (doze inteiros e cinco décimos por cento) no exercício de 2009, 5% (cinco por cento) no exercício de 2010, e nulo no exercício de 2011.

Art. 6º O disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União (Grifos nosso, BRASIL, 2009a).

Os recursos para Educação Básica são calculados a partir da receita tributária de cada município e por transferências de verbas da União e dos estados, sendo divididos com base no número de matrículas efetivadas. Além de contar com investimentos externos realizados por agências internacionais como o Banco Mundial (BIRD) e a Agência das Nações Unidas (UNESCO), por exemplo. Desta forma, habitualmente, os pressupostos ligados à obrigatoriedade de matrícula de forma normativa alargam-se pela necessidade essencial de contabilizar matrículas no segmento da educação infantil, a fim de garantir recursos financeiros para os cofres municipais. A garantia de entrada de recursos é importante para os municípios visto

não ser assegurada a conexão entre a captação dos mesmos e a aplicação de percentuais equiparativos nas diferentes etapas da Educação Básica. Os investimentos ligados estão a uma escolha política.

Desta forma, a combinação entre captação de recursos e obrigatoriedade é feita especialmente através da associação entre: a propagação do discurso de necessidade de expansão do ensino obrigatório, visando o desenvolvimento do país, e a necessidade de uma política educacional que impetire a melhoria dos indicadores educacionais brasileiros através de mais investimentos, intensificando a crença nas normatizações ditas em prol da qualidade da educação.

Concomitantemente à discussão sobre a obrigatoriedade da educação infantil e o novo percentual de direcionamento de verbas voltado a este segmento, o Ministério da Educação (MEC) edita e reedita alguns documentos considerados básicos: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2010a), que além de definir as diretrizes discute a articulação desta etapa da Educação Básica com o ensino fundamental; Política de Educação infantil no Brasil (BRASIL, 2009d); Indicadores da Qualidade em Educação Infantil (BRASIL, 2009c); *Monitoramento* (Grifo nosso) do uso dos indicadores da Qualidade em educação Infantil (BRASIL, 2009e); Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil (BRASIL, 2013d), entre outros.

Neste contexto, em 2013, seguindo as regras propostas na EC 059/2009 e a partir dos referenciais propostos pelo MEC (citados anteriormente), após três anos da sua aprovação é sancionada a Lei 12796 (BRASIL, 2013a), alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996a) e estabelecendo o ensino obrigatório a partir de quatro anos de idade. A articulação da luta pelos direitos baseada no pressuposto de que todos têm direitos, inclusive o direito de frequentar a escola, desencadeia e respalda o processo de escolarização obrigatória desde a educação infantil. No entanto, Didonet (2009, p. 1-2) elabora a seguinte questão:

Por que obrigar os pais a colocar seus filhos de quatro e cinco anos numa pré-escola? Sem serem obrigados, eles estão demandando educação infantil para seus filhos ou por necessidade ou por conhecerem o valor dessa educação para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os sistemas de ensino é que não estão dando conta de atender a toda a demanda... Seria necessário, então,

que o Estado se voltasse aos pais para impor-lhes essa obrigação, quando quem está falhando é esse mesmo Estado no seu dever de garantir o direito à Educação Infantil?

A questão acima proposta por Didonet (2009) é dilatada por Rosemberg (2002) ao discutir a obrigatoriedade de matrícula e frequência na educação pré-escolar, questionando-a como uma estratégia eficiente para sua universalização com equidade. Rosemberg (2002) afirma que é fundamental colocar em análise a estada obrigatória de crianças a partir de quatro anos na escola, à medida que garantir o acesso e o direito à educação das crianças não está ligado à prática de obrigar famílias a matriculem seus filhos ou filhas em instituições de educação infantil.

De acordo com Rosemberg (2002), evidencia-se no cotidiano da educação infantil o descompasso entre obrigatoriedade e expansão, visto os mesmos não serem necessariamente convergentes. Segundo a autora, a questão da educação de crianças de zero a cinco anos não passa pela necessidade efetiva de obrigatoriedade, no entanto está relacionada prioritariamente à discussão da ausência de vagas para este segmento, e ao binômio quantidade e qualidade de atendimento. Entretanto, a obrigatoriedade está extremamente atrelada a mecanismos e estratégias de poder, conectando a ela vigilância, despotencialização das famílias, punição, moralização das crianças e, conseqüentemente, de suas famílias (ROSEMBERG, 2002).

Desta forma, a obrigatoriedade da educação infantil ressoa no cotidiano das crianças e das famílias, através da implementação de práticas e regras que dizem como a “vida” deve ser tecida. Revitaliza a ideia de que “Viver em sociedade é um desafio porque às vezes ficamos presos a determinadas normas que nos obrigam a seguir regras limitadoras do nosso ser ou do nosso não-ser...” (LISPECTOR, 1995, p.55).

Lispector (1995) traduz o que vivenciamos diariamente, considerando a estrutura instituída para a educação de crianças a partir dos quatro anos de idade. É o avanço em larga escala do olhar preparatório da pré-escola, configurando a perpetuação da ideia da educação infantil como aparelho de base ao ensino fundamental, segunda etapa da Educação Básica, cujo objetivo gira em torno da ampla “fabricação” de crianças alfabetizadas, detentoras de conhecimento e comportamento afirmados como adequados, próprios e ideais.

Neste contexto, para reforçar a ideia de que a obrigatoriedade da educação infantil – e não só a partir dos quatro anos, mas desde bebês – é fundamental por constituir relevante iniciativa para garantir maiores benefícios para a Educação Básica nos níveis subsequentes, a Academia Brasileira de Ciências (ABC) lançou em 2011 o livro “Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva” (ARAÚJO, 2011). O livro está diretamente ligado ao programa Ciência e tecnologia para o desenvolvimento nacional – Estudos estratégicos e foi elaborado pelo Grupo de Estudos de Aprendizagem Infantil. Os autores defendem a importância de estímulos cognitivos até os quatro anos de idade, considerando que as crianças que estão sujeitas a estes estímulos chegam à escola com condições mais adequadas e com maior qualidade para o processo de aprendizagem.

No percurso da elaboração do livro, o Grupo de Estudo, coordenado pelo Ph.D. em Estatística Aloísio Pessoa de Araújo, segundo a ABC, realizou reuniões periódicas e palestras sobre a temática, realizando o Encontro Internacional sobre Educação na Primeira Infância em 2009. Neste encontro, além da relevância dada à presença e palestra de James Heckman, prêmio Nobel de Economia em 2000, foi debatido com o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, e o Ministro da Saúde à época, José Gomes Temporão, “possíveis caminhos para que educação e saúde infantil tornem-se uma prioridade em nosso país, possibilitando um desenvolvimento social forte e sustentável de nossa economia em expansão” (p.8).

O coordenador do Grupo de Estudos, Araújo, desenvolve suas atividades científicas em dois campos: Teoria de Probabilidades e Economia Matemática. No livro “Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva” vincula suas pesquisas da área de economia matemática à necessidade de investimento na educação desde a tenra idade defendendo que

os investimentos em educação durante os primeiros anos de vida da criança geram maiores benefícios. Alunos que tiveram mais estímulos cognitivos até os quatro anos de idade chegam à escola em melhores condições de aprender. A partir dessa idade, a escola tem menos chance de iniciar uma alfabetização adequada, permitindo aos alunos estabelecer as conexões neuronais necessárias ao processo de aprendizagem. Além disso, as habilidades não cognitivas, tais como capacidade de socialização, perseverança, disciplina e criatividade

também ficam comprometidas (ARAÚJO, 2011, p.8).

Destacamos o discurso pelo qual o Grupo de Estudo pauta suas considerações, atrelando a educação infantil à formação de capital humano, modelação precoce das crianças e desenvolvimento econômico. Enfatiza-se o saber cientificamente comprovado e testado, deixando à deriva os demais saberes, os saberes locais. A ciência e os saberes produzidos por ela são exaltados e tidos como únicos e inquestionáveis. Um saber que não legitima ou reconhece outros saberes, produzindo verdades que submetem e impõem aos demais. O saber científico medido, verificado, determinado e apurado coloca em ordem, qualifica e hierarquiza os demais saberes, e as verdades científicas acabam institucionalizando-se no domínio do respeitável. Desta forma podemos considerar que o saber defendido no livro está em um patamar diferenciado de outro saber que perpassa o campo da educação infantil e, neste contexto, o saber pedagógico se coloca aquém do saber neurocientífico defendido pelos autores, devendo se submeter à sua verdade. É necessário, então, pensar as formas de controle que são construídas, percebendo que não há modelos, mas modelações que atribuem e divulgam discursos tidos como verdadeiros. São mecanismos que operam processos de controle e disciplinarização. Práticas de assujeitamento e não de liberdade ou de ações livres, pautadas em comportamentos normalizados e normatizados.

Oliveira (2012), em seu texto “Política, psiquiatria do desenvolvimento e resiliência: novos arranjos epidemiológicos - primeiras anotações”, afirma que

É por meio das crianças, e não da criança louca, que o poder psiquiátrico possibilitará sua própria existência como prática que expressa uma política, sua disseminação, como o reverso do que intitula como doença, em termos de normalizações específicas, enquanto gestão calculista da vida e governo de populações [...] *E a psiquiatria se renova e é restaurada pelas neurociências* (OLIVEIRA, 2012, p.2 ; Grifo nosso).

Partidários da neurociência afirmam que a mesma permite o entendimento mais abarcante do desenvolvimento infantil, possibilitando a comprovação científica, ou seja, estabelecendo o cientificismo como base do processo de aprendizagem das crianças desde bebês. Baseados em “estudos científicos” é possível, segundo

neurocientistas, sistematizar o ensino na educação infantil ampliando a possibilidade de aprendizagem, além de desenvolver habilidades e aumentar a percepção auditiva, visual e tátil, bem como a concentração. Segundo Oliveira (2011)

se lança mão agora das neurociências como um recente respaldo científico para o governo da verdade, instrumentalizado pela psiquiatrização de uma linguagem que pretende “cuidar” e “proteger”, “melhorar” e “não degradar”, almejando restaurar o que foi degradado pelo viés de seu próprio espelhamento, a resiliência (p. 86).

O coordenador do Grupo de Estudos da Aprendizagem Infantil destaca na apresentação do livro os estudos realizados por James Heckman e Flavio Cunha, por constatarem “que desigualdades de rendimento escolar no desenvolvimento cognitivo, observados aos quatro anos como função de diferenças educacionais da mãe, persistem, na média, ao longo da trajetória educacional da criança” (Araújo, 2011, p.10). Em face de tal constatação conclui que:

para corrigir as desigualdades educacionais e permitir um maior desenvolvimento econômico através da incorporação de um número maior de adolescentes em faixas mais elevadas de educação, é preciso fazer intervenções na fase mais precoce da criança. Isto porque boa parte da formação de capital humano da-se no seio intrafamiliar, nos primeiros anos de vida, onde os pais mais educados, através de leituras e estímulo, conseguem preparar melhor a criança para quando ela ingressar na escola. Mais ainda, Heckman e Cunha observam que a educação adquirida numa certa etapa da vida facilita o aprendizado nas seguintes. Estas ideias, tanto da *neurociência* quanto da educação e da economia, se complementam, daí a decisão por uma abordagem multidisciplinar do aprendizado infantil. A ideia deste livro ocorreu-nos devido à combinação do interesse científico do tema e de sua alta relevância para o país. Isto porque no Brasil, além de possuímos baixas taxas de escolarização e desempenho mediocre nas avaliações, a fecundidade é maior justamente entre as mulheres de menor índice de instrução (Araújo, 2011, P.10 – Grifos nosso).

Que produções estão imbricadas nas definições de “pais mais educados e mulheres de menor índice de instrução”? Quais preceitos a neurociência anuncia para a educação infantil? Será que não mantemos a lógica que intensifica a despotencialização da família ao institucionalizar o cuidado das crianças? A família está

sempre em déficit e a pedagogia perpetua-se sobre a égide da normalização, mantendo o investimento pedagógico escolar como grande tarefa. Ativa-se um senso comum punitivo, a vigilância, o controle, pela “universalização” da escola como mecanismo de prevenção. Apóiam-se na neurociência, como forma de creditar lógicas e resiliência⁶⁶.

Em uma análise um pouco mais atenta e comparativa dos princípios legais trazidos pelas políticas públicas brasileiras de educação escolar para a faixa etária de zero a cinco anos, verificamos algumas contradições entre o discurso da obrigatoriedade da educação infantil e os códigos legais que visam garantir os direitos constitucionais traçados em 1988 para o desenvolvimento infantil. Como dito anteriormente, no artigo 29, a LDB 9394/96 dispõe, por exemplo, que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, *completando a ação da família* (grifo nosso) e da comunidade (BRASIL, LDB 9.394/1996a), então questionamos: O desenvolvimento da criança está vinculado obrigatoriamente, como afirma Araújo (2011), à frequência a instituições de educação infantil e às intervenções sistemáticas nas fases mais precoces da infância? Então, o que significa completar a ação da família e da comunidade conforme disposto na lei? Entendida pela lógica apresentada por Araújo (2011), a educação infantil não é complementar à prática familiar e comunitária, mas fundamental para o desenvolvimento da criança. Desta forma, a família e a comunidade é que complementam – dentro do permitido e se forem solicitadas – a ação das instituições voltadas a este fim e não ao contrário conforme proposto no artigo 29 da LDB 9394/96.

No fazer cotidiano da escola os planos normativos e jurídicos pautam-se em ações entendidas como adequadas e necessárias de serem contínuas, instituindo uma forma de dominação que favorece a manutenção e a transmissão da regulação e do controle das relações, gerando uma adequação das práticas às regras sociais neoliberais, situando a educação como mecanismo para que as crianças sejam moldadas e enquadradas, acolhendo as demandas de produção de capital humano,

66 O conceito de resiliência aqui utilizado pode ser ampliado em Oliveira (2011) e D’Almeida (2014).

eficiência, eficácia e prevenção, como as elucidadas pelo Grupo de Estudos da Aprendizagem Infantil.

Mas como dar visibilidade ao que não está convencionado? Talvez um caminho possível seja favorecer práticas que possibilitem escolhas e novas – ou outras – maneiras de pensar, fazer e saber, discutindo os embasamentos institucionais que, em geral, desorganizam os movimentos que se propõem a transformar – o revolucionário – e reproduzem as relações instituídas: está posto e pronto! “Tem que ser seguido”, como indicado pelo livro “Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva” (ARAÚJO, 2011). Precisamos, talvez na educação infantil, tensionar as práticas cotidianas, dando visibilidade a outras formas de fazer. Ver o mundo como diferença e as verdades em suas transitoriedades, compreendendo que é preciso constituir regiões limítrofes como possibilidade de outros espaços de discussão. Outros espaços criativos que não estejam ensimesmados como exigência de vida.

EDUCAÇÃO INFANTIL: GOVERNAMENTALIDADE, SEGURANÇA E PREVENÇÃO

A universalização da escola difundiu recomendações, indicações, normas e pareceres que caminharam – e ainda caminham – pelo viés da segurança e do controle. Como demanda de nossa contemporaneidade, a base pedagógica perpetua-se regularizada, em nome do direito, pela obrigação e pela ordem, visando à governança. Desta forma,

A noção de direito é uma referência produzida como um conforto na sociedade liberal, subentendendo que o estado assegurará o seu cumprimento e o bem-estar coletivo prometido em nome dos chamados Direitos Humanos. O mesmo estado que aprova leis que mercantilizam todos os espaços e pessoas, que garantem desigualdade na distribuição de riqueza, aprova leis que dão esperanças de transformação da vida e instala tribunais para julgar os desvios à lei. Em nome da proteção a estes, as leis operam por meio de tutela, do controle dos enquadrados como ‘necessitados’ [...] Segurança é palavra de ordem, sempre associada à proteção [...] (COIMBRA; SCHEINVAR, 2012, p.61).

Segundo Foucault (2008) a série indefinida de elementos que se desloca, se produz ou se acumula na sociedade é o fundamento da segurança e, conseqüentemente, da prevenção. Para o autor o mecanismo de segurança é caracterizado pela “gestão dessas séries abertas, que, por conseguinte, só podem ser controladas por uma estimativa de probabilidades [...]” (2008, p.27). Funda-se assim a necessidade de prevenir o que pode – mesmo que remotamente – ameaçar a segurança social. Deste modo, em nome da segurança, previne-se o que é considerado provável desordem, desajuste ou o que não é esperado para o padrão estabelecido e considerado como correto, bom e/ou melhor.

Para Foucault (2008, p.143) “temos, de fato, um triângulo – soberania, disciplina e gestão governamental –, uma gestão governamental cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança”. De tal maneira que o governo⁶⁷ da população dá-se por meio da direção de condutas e modos viventes, sob os preceitos de prevenção.

Neste contexto, a educação infantil compõe estas técnicas e táticas de governo que são pautadas em exemplos e protótipos ligados à prevenção, à segurança e às demandas socioeconômicas. O corpo da criança é visto como objeto de saber e poder sob o viés do cuidado. E as relações que se estabelecem indicam que as crianças sejam educadas – e muito bem educadas – como forma de cuidado, proteção e prevenção.

Inicialmente os espaços de creche surgiram no contexto brasileiro nas primeiras décadas do século XX, sendo implantadas por médicos e faziam um trabalho de cunho assistencial-custodial, cuja preocupação era voltada à alimentação, higiene e segurança física. Na década de 1960, o momento econômico e político brasileiro influenciaram diretamente na normatização política de acolhimento às crianças. As creches passam a ser exigidas e consideradas necessárias para suprirem as necessidades inerentes às demandas da classe trabalhadora que solicitava gradativamente a implementação de serviços de uso coletivo (D’ALMEIDA, 2009).

Contudo, com as produções de necessidades da infância e sua família, de

67 Foucault, 2008.

educação e cuidado, há uma modificação no eixo das reivindicações por educação infantil, passando a ser alvo de discursos que perpetuam as ideias de vigilância, assistência e desenvolvimento econômico. Na educação infantil a série de elementos que movimentam a prevenção e a segurança se dá em torno da chamada aprendizagem, sempre associada à lógica econômica produtivista. Esta etapa da Educação Básica tem sua importância à medida que garantirá ou favorecerá o processo educacional formador de braços produtivos, não somente pela docilização de seus corpos, mas fundamentalmente por meio da prevenção.

Com base nestes argumentos, se estabelece uma estimativa econométrica de um modelo formativo de capital humano já na educação infantil, ressaltando pontos como a formação do capital humano de forma preventiva de condutas desviantes. Nesta perspectiva, estabelecer a relação custo x benefício no investimento em educação infantil é primordial à medida que assim pode-se verificar a eficácia social que este proporciona. Mantemo-nos em um pedantismo constante, como já afirmava Montaigne (2005) no século XVI, por excessos e permanentes discursos e verdades que instituímos acerca da infância e “do desenvolvimento dito saudável, integral, adequado e esperado”. Deste modo, mecanizamos práticas, reproduzimos rotinas e ainda

Trabalhamos apenas para encher memória, e deixamos o entendimento e a consciência vazios. Assim como às vezes as aves vão em busca do grão e o trazem no bico sem o experimentar, para dar o bocado a seus filhotes, assim nossos pedagogos vão catando a ciência nos livros e mal a acomodam na beira dos lábios, para simplesmente vomitá-la e lançá-la ao vento (MONTAIGNE, 2005, p.9).

Nesta conjuntura, a lógica do direito ingressa como regulador potente da vida, dominando corpo e liberdade, esquadrinhando e enquadrando experiências em um movimento constante. Palavras de ordem como direito e obrigação ou cuidado e prevenção são imutáveis no cenário da educação infantil, mas passam a ser atravessadas por diretrizes baseadas em conceitos como adequação e flexibilidade, a fim de atender a demanda de produtividade e segurança. Desta forma, a educação infantil permanece como lugar de ajustamento individual, mas também espaço para relações efêmeras, superficiais, mecanizadas, normatizadas.

A flexibilidade, a exigência da capacidade de sermos ágeis e, principalmente, abertos a mudanças rápidas, bruscas e em curto prazo, formam um conjunto de valores e atitudes funcionais ao mundo da produção capitalista (SENNETT, 2011) e inundam o cotidiano das instituições voltadas às crianças de zero a cinco anos.

Em termos ideais, o comportamento humano flexível [é] adaptável a circunstâncias variáveis, mas não [é] quebrado por elas. A sociedade hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis. As práticas de flexibilidade, porém, concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas (SENNETT, 2003, p.52).

Para Sennett (2003), a sociedade flexível vai de encontro ao tempo cotidiano e constante, determinando a necessidade de curvar-nos frente às transformações e não constituirmos vínculos. O autor ainda questiona como definir uma singularidade em uma sociedade balizada na transitoriedade e na flexibilidade? A sociedade flexível, afirma o autor, compõe assim estruturas de poder e controle, produzindo verdades que não são questionadas.

Com esta configuração, insegurança e inconstância, segundo Sennett (2011), são então produzidas e necessárias, pois garantem a funcionalidade do projeto político pautado na visão do capital, no ideário descentralizado, flexível e que prima por uma troca entre valor humano por valor de mercado. Desta forma, o investimento em Educação Básica é ação indispensável como mecanismo de adequação às perspectivas colocadas por esta lógica, à medida que neste contexto há a oferta de artifícios palpáveis para a dita “inclusão” do indivíduo – como a escola, por exemplo. As políticas neoliberais introduziram a flexibilização, desregulamentação e descentralização, unindo a educação ao modelo de uma política educacional mercantil também para a educação infantil, através da qual se educa para o individualismo, para as competências, para a fragmentação, sendo estes considerados elementos fundantes das práticas educativas.

Tendo como base esta lógica, as instituições direcionadas à educação de crianças de zero a cinco anos (re) produzem – a partir dos pressupostos liberais do Estado Moderno – a adequação das práticas pedagógicas às regras sociais, situando a

educação como mecanismo para que as crianças – e suas famílias também – se moldem e harmonizem-se nos formatos produzidos hegemônica e socialmente. Considera-se que ao investir na educação infantil previnem-se desvios dos padrões como normais e esperados. Do mesmo modo, as ações precoces para o desenvolvimento de habilidades na infância vão possibilitar rentavelmente o investimento no período seguinte. Tal perspectiva é sustentada por Cunha e Heckman (2011, p.11) ao defenderem a formação necessária de capital humano desde a infância:

Recentes estudos sobre o desenvolvimento humano mostram que as pessoas são diferentes em várias habilidades, e que estas habilidades explicam uma grande parte da variação interpessoal no sucesso econômico e social, diversidade que se manifesta na mais tenra idade. A família desempenha um papel crucial na formação dessas habilidades, pois fornece tanto os genes quanto o meio ambiente com os quais tais habilidades são determinadas. Algumas famílias não conseguem criar ambientes propícios e isso tem resultados nefastos para os seus filhos. No entanto, vários estudos mostram que é possível compensar parcialmente os ambientes adversos se investimentos de alta qualidade forem feitos suficientemente cedo na vida da criança. (Grifos nosso).

Com esta abordagem se despontencia e culpabiliza a família e os saberes familiares – em especial dos pobres – seguindo o modelo higienista⁶⁸ que define as necessidades infantis ligando-as à lógica intervencionista e regulatória das práticas familiares. Neste contexto, considera-se fundamental para o processo de aprendizagem da criança a intervenção na família e em seus costumes, regulando-os, já que somente assim previnem-se adversidades proporcionadas por ambientes infortúnios aos que porventura seja submetida à criança desde bebê.

Afina-se, assim, como asseverado por Cunha e Heckman (2011), um traço cultural estabelecido como única forma de vida e colocada como censura a outras. Um encadeamento que opera nas singularidades e atuará no corpo direcionando a ação, embasando as relações conforme a lógica liberal, calcada no investimento financeiro e

⁶⁸ Instaura-se um período científico higienista de assistência à infância, no qual a filantropia “como abordagem despolitizante e pautada em uma estrutura hierárquica consolida uma rede de dependência e, nessa medida, culpabilização dos pobres, tendo como foco a família e, como referência, o modelo burguês.” (Scheinvar, 2006, p.53). Atua o higienismo como instrumento do Estado, no sentido de promover a promessa do desenvolvimento saudável das crianças, de evitar a mortalidade, de transmitir os valores morais e perpetuar a obediência (D’Almeida, 2009).

no respeito ao contrato.

Sob esta óptica, considera-se que os ambientes domésticos dos pobres são adversos ao desenvolvimento de habilidades consideradas necessárias à criança e podem ser compensados por intervenções no início do desenvolvimento infantil. Assim, não se discutem outras possibilidades de ser criança e só se vê na institucionalização a probabilidade de aprendizagem, de cumprimento da regra e do desenvolvimento entendido como salutar. O desempenho de crianças e jovens na Educação Básica está vinculado ao investimento na primeira infância, sendo este fundamental não só para o desempenho escolar, mas em especial para os resultados futuros do indivíduo e sua conseqüente atuação social.

Deste modo, o investimento em ações voltadas para a primeira infância é considerado primordial à qualidade e eficiência escolar. Para tanto, faz-se necessário não somente efetivar práticas pedagógicas direcionadas a este fim, mas introduzir políticas com metas e etapas baseadas nas teorias do desenvolvimento infantil. O cientificismo e o especialismo devem nortear as práticas educacionais, sendo estes apoios para as ações ditas profícuas nas instituições. O saber técnico sobrepõe o saber familiar e passa a ser entendido como fundamental para a educação das crianças. O lugar do especialista institui verdades intocáveis e inquestionáveis. Como dizem Coimbra e Nascimento (2004), muitas vezes práticas formativas ainda “ trazem em suas propostas um modelo hegemônico que busca regularidade e constantes, que acredita na existência de uma essência do que vem a ser um bom e competente técnico, que busca uma verdade única” (p.9).

Um saber social cientificamente aceito.

A ideia de governo conserva-se, permanecendo o ideal do desenvolvimento controlado e do cientificismo como norteador de toda e qualquer ação. Vincula-se a ideia de proteção e prevenção permanentes pautada nas normas jurídicas e na legalidade normatizada e normalizada. É necessário promover o desenvolvimento integral da criança e para isto é primordial que os profissionais se capacitem contínua e ininterruptamente.

Não obstante, a política de prevenção opera artificialmente através de

inúmeras técnicas e mecanismos, em especial a partir dos discursos voltados à constituição do perigoso, vulnerável e incapaz, bem como à necessidade de controle, adequação, prevenção e punição.

E, sob estes argumentos, concomitantemente, as políticas devem prever a assistência familiar como atuação de proteção e prevenção aos desvios das condutas ditas normais, intervindo desde “o útero” nas gestações das famílias pobres. Perpetua-se, difunde-se e defende-se a ideia da família desfavorecida e conseqüentemente ‘incapaz’ de possibilitar educação e cuidar de seus filhos. A intervenção na família em todos os âmbitos e não somente na área da educação formal/escolar é endossada pela máxima de uma avaliação familiar necessária e um controle sistemático para que não haja desvios sociais por parte das crianças. Esparge-se a lógica de que impedir os comportamentos desviantes é necessário, uma vez que estes impendem a proteção e o uso dos direitos.

A esquelha da segurança, desta forma, é balizada na difusão da ideia de educação como prevenção à “marginalização”. A chamada à ordem permanente se dá mesmo que não haja efetivamente desordem aparente no que se quer ordenado. Fazemos regras, normalizamos e normatizamos, depois nos escandalizamos, punimos, enquadramos, controlamos, segregamos, modelamos. Como mecanismo de governo, para que haja segurança, há necessidade que haja perigo. A insegurança é produzida a partir de julgamentos, busca-se permanentemente maior e melhor meio para julgar e então regular a vida, as famílias, as condutas. Dissemina-se de tal modo a ideia conectada a alguém ou algo concreto que protegerá a todos do mau futuro ou presente, do que é inseguro ou perigoso.

Outras formas de controle vão acontecendo, um controle mais difuso no qual a sociedade de segurança se firma como constitucional do bem estar individual e coletivo. Neste princípio a liberdade é, portanto, algo que se deve consumir e o quanto e como você usa sua liberdade é intrínseco ao direito que se tem ou não a ela. Para Foucault (2008, p. 14) “A segurança é uma certa maneira de acrescentar, de fazer funcionar, além dos mecanismos propriamente de segurança, as velhas estruturas da lei e da disciplina”.

Por conseguinte, o sentimento produzido de liberdade atravessa os cotidianos e traduz o fazer diário introduzindo a liberdade como estratégia de governo, como prática governamental, à medida que consumo e produção de liberdade estão intimamente vinculados a algo que se pode controlar.

Tomemos como exemplo a situação de uma criança entre três e cinco anos que perde o direito a brincar em resposta a um comportamento desviante do esperado, ou seja, perdeu a liberdade de fazer algo, visto não ter seguido o que estava determinado. Portanto, para fazer uso da liberdade não basta fazer, é necessário fazer direito, ou seja, fazer conforme está previsto e resolvido. Esta situação é corriqueira nas instituições de educação infantil e indica com propriedade a utilização – igualmente comum – dos dispositivos coativos a que estão sujeitas as crianças também nos espaços de educação, uma vez que a liberdade é uma produção e não algo natural. É preciso seguir o que é determinado como dever, visto que o cumprimento ou não do que se deve fazer é o limite que controla e garante a suposta liberdade.

Tornamo-nos deste modo empreendedores de nós mesmos e com a introdução ‘falseada’ da noção de liberdade produz-se assim a culpabilização e responsabilização.

Não pode deixar de seguir a máxima determinada: a liberdade individual mal empregada coloca em risco a liberdade coletiva. Nesta perspectiva, o direito se alastra como benefício; e o investimento e aprimoramento na educação são produtos deste benefício. O custo da liberdade é na realidade promovido como discurso de investimento.

No âmbito da educação infantil o que se apresenta não se distancia deste contexto. O que verificamos nas práticas, modelos e normalizações no cotidiano da educação de crianças de zero a cinco anos, e consequentemente nas políticas públicas brasileiras voltadas ao segmento da educação infantil, são leis que se apresentam como solução mais econômica e não efetivamente pensar a educação infantil como construção, proporcionando fazeres que defendam o diverso, a inventividade, outros olhares, novas (ou distintas) formas de fazer e diferentes saberes.

Nesta perspectiva, faz-se necessário desnaturalizar o que está posto como

verdade no campo da educação infantil, à medida que os mecanismos de poder despotencializam o corpo e produzem docilidade, produzindo sistematicamente ideias, estratégias, relações, saberes, fazeres... A desnaturalização torna estranho o que é familiar, questiona e compreende a naturalização como forma de exercício de poder. Ao desnaturalizar saímos das universalizações, problematizando as normatizações ou modelações.

Mas o que queremos? Qual o “dente do macaco” da educação infantil? O que produz encantamento em nós? Como apontado por Manoel de Barros (2008) na epígrafe com a qual iniciamos: “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balança nem com barômetro etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”.

É necessário pensarmos que as forças que criticamos são sustentadas também pelo nosso fazer, as reforçamos pelas nossas práticas, pelo que emana em “nós”. A sociedade que gere e governa nosso querer está também presente nesse querer. É uma relação ascendente, conforme propõe Foucault (1993), está em nós, em nossas ações, nas ações sobre as ações do outro.

Então, é fundante voltarmos à questão: o que se quer de nós e o que queremos perpetuado em nossa prática? “Não desconectando”, como indica Sant’Anna (2002), “‘a questão’ o que estamos fazendo de nós mesmos” da questão “o que estamos fazendo dos outros” (p.110).

Assim, discutir a “maquinaria” escolar da educação infantil é um caminho no sentido de buscar outras lógicas, outras formas de construir outros saberes, diferentes possibilidades de sermos “outros” e não apenas repetidores de palavras e ações que visam classificar, seriar, adequar, padronizar e normalizar condutas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Aloísio Pessoa de. (Coordenador) **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva** – Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. 264 p.

ARANTES, Esther Maria. Escutar. In: Fonseca, Tânia Mara Galli; Nascimento, Maria Lúvia; Maraschin, Cleci. (Orgs.) **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 17ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8663**, de 21 de junho de 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.131**, de 24 de Novembro de 1995 a.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** - Brasília: MEC/SEB/DCOCEB/COEDI, 1995b.

_____. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Lei n. 10.172** de 2001. Plano Nacional de Educação 2001/2010.

_____. **Lei nº 11.114, de 16 de Maio de 2005**.

_____. **Lei nº 11.274**, de 06 de Fevereiro de 2006.

_____. **Emenda Constitucional n.53**, de 19 de Dezembro de 2006b.

_____. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituição de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006c.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2008a.

_____. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil/ PROINFANTIL**. Brasília: MEC/SEB/SED, 2008b.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição. PEC 277A**. 2008c.

_____. **Emenda Constitucional n.59**, de 11 de Novembro de 2009a.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** - 2ª edição. Brasília: MEC/SEB/DCOCEB/COEDI, 2009b.

_____. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009d.

_____. **Monitoramento do uso dos indicadores da Qualidade em educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009e.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010a.

_____. **Plano Nacional pela Primeira Infância**. Brasília, RNPI: Dezembro de 2010c.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 7672** de 2010d.

_____. **Lei n. 12796**, de 04 de Abril de 2013a.

_____. **Projeto de Lei 416**, de 22 de Agosto de 2013b.

_____. **Projeto de Lei 6954**, de 12 de Dezembro de 2013c.

_____. **Dúvidas Mais Frequentes em Educação Infantil**. Ministério da Educação/MEC: Janeiro de 2013d.

_____. **Lei Ordinária n. 8035** de 2014. Plano Nacional de Educação 2011/2020.

COIMBRA, Cecília; NASCIMENTO, Maria Lívia do. **Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político?** Mimeo: 2004. Site. www.scielo.br/pdf/psoc/. Acesso em 20 de Julho de 2009.

COIMBRA, Cecília; SCHEINVAR, Estela. Subjetividades punitivo-penais. In: BATISTA, V. M. (org.). LAMARÃO, S. (tradutor). **Loïc Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal**. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

CUNHA, Flavio; HECKMAN, James. Capital Humano In: ARAÚJO, Aloísio Pessoa de. (Coordenador) **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva** – Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. 264 p.

D'ALMEIDA, Késia Pereira de Matos. **Educação infantil e direito: práticas de controle como campo de análise**. 2009. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana.

_____. **A obrigatoriedade da educação infantil: governamentalidade e refinamento das técnicas de governo**. 2014. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e Esquizofrenia**. trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: 34. ed. 2008, v. 2.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio... para onde vai.** Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

_____. **Nota de esclarecimento sobre a PEC 277/2008.** São Paulo, 2009. Site. www.omepms.org.br/web/site. Acesso em 2009.

FARIA S. C. Histórias e Políticas de Educação Infantil. In: FAZOLO, E. (org.). **Educação Infantil em Curso.** Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **A ordem do Discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: NAU, 2005a.

_____. **Nascimento da Biopolítica:** curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. **Infância e Educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem.** Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

MONTAIGNE, Michel de. **A educação das crianças.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Ó, Jorge Ramos do & CARVALHO, Luís Miguel. **Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1860-1960) Estudos Comparados Portugal-Brasil.** Lisboa: Educa 2009.

OLIVEIRA, Salete. **Política e fissuras sobre crianças e jovens:** psiquiatria, neurociência e educação www.revistas.pucsp.br/ecopolitica - *Ecopolítica*, 1: 77-103, 2011 – Aceso em Abril de 2014.

_____. **Política e resiliência – apaziguamentos distendidos** - www.revistas.pucsp.br/ecopolitica - *Ecopolítica*, 4: 105-129, 2012 – Acesso Abril de 2014.

PASSETTI, Edson. **Poder e anarquia.** Apontamentos libertários sobre o atual conservadorismo moderado. *Verve* 12. 2007. P. 11-43.

PASSETTI, Edson. **Governamentalidade, Crianças e Violências.** Texto apresentado no primeiro Colóquio Internacional Michel Foucault: A Judicialização da Vida. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

ROSEMBERG, Fulvia. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil.** *Cadernos de pesquisa*, n.115, p.25-63, março de 2002.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Imagens de Foucault e Deleuze:** ressonâncias nietzchianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHEINVAR, Estela. **O Feitiço da Política Pública**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo Capitalismo. Tradução Marcos Santarrita. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 29ed. São Paulo: Editores Associados, 1995.

RECEBIDO EM: SETEMBRO/2016
APROVADO EM: NOVEMBRO/2016

**CIDADANIA E EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA
NA CONTEMPORANEIDADE⁶⁹**

Fabiana Nery de Lima Pessanha⁷⁰

RESUMO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa em andamento no curso de mestrado em educação e objetiva convidar o leitor a refletir sobre os discursos oficiais hegemônicos que asseguram o direito à educação. Mais especificamente, o conceito de cidadania será problematizado à luz de algumas legislações educacionais brasileiras, partindo do pressuposto de uma perspectiva discursiva monológica e universalista que não considera as diferentes realidades sociais em suas perspectivas políticas e econômicas. Como pauta, foram elencadas algumas legislações que tratam do direito à Educação, em especial, à Educação Infantil, após a Constituição de 1988.

Palavras-chave: Cidadania, discurso, legislação, Educação Infantil

ABSTRACT

The present article is fruit of part of a ongoing research in the master's degree in Education course and aims to invite the reader to think about the official hegemonic speeches that ensure the right to education. More specifically, the concept of citizenship will be brought to light of some brazilian educational legislations, departing from the premise of a monological and universalist speech, that doesn't consider the different social realities in your political and economic perspectives. As topic, were selected some legislations that treat the right to Education, with focus on Children's Education, after the 1988's Constitution.

Keywords: Citizenship, speech, legislation, Childrens's Education

⁶⁹Este artigo é parte integrante de uma pesquisa em andamento, no curso de mestrado em educação do Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

⁷⁰ Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Mestranda do Programa de Pós-graduação do Curso de Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Formação de professores (FFP). E-mail: pessanhafabi@gmail.com

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O presente artigo é parte de uma pesquisa em andamento no curso de mestrado em educação e possui, como um de seus objetivos, dialogar sobre os sentidos atribuídos ao conceito de cidadania, presentes em nossa legislação educacional.

Como professora e pedagoga na Educação Infantil em redes públicas, caminhante junto à educação das crianças pequenas, nestes últimos 16 anos, vejo-me em um lugar de questionamentos sobre como o direito à Educação Infantil vem sendo construído pelas diferentes esferas que o compõem. Observo o quanto a valorização da educação escolar, como credencial para a conquista de um status de cidadania, tem sido motor fundamental da preocupação das políticas educacionais na contemporaneidade.

Em contrapartida, venho refletindo sobre quão dicotômico parece o modo com que nossa sociedade assegura esse direito nos discursos oficiais hegemônicos e como seus sentidos são construídos, na prática, no plano material.

Convido o leitor a uma reflexão sobre a nossa legislação educacional, em especial a que assegura o direito à Educação Infantil, após a Constituição de 1988, cujos conteúdos discursivos nos provocam à compreensão sobre a relação entre linguagem e ideologia. Objetivamos problematizar o quanto as tradições que marcam a escola como uma autoridade na vida coletiva estão presentes nesses discursos oficiais hegemônicos.

No plano legislativo, temos tido consideráveis avanços quanto ao direito à Educação Infantil, porém, ainda co-existindo com abismos no plano de sua materialização. Essa realidade, do ponto de vista das ações das políticas educacionais, expressa um emaranhado de discontinuidades que acabam por fragilizar um atendimento efetivo a esse direito, sobretudo, às camadas mais desfavorecidas da população.

As considerações sobre os discursos das legislações serão realizadas na perspectiva da filosofia da linguagem, proposta em Bakhtin (2014), que coloca o

problema da linguagem e sua relação com as ideologias, no plano do que ele chama de Sociologia dos Discursos.

CIDADANIA - BREVES REFLEXÕES: REALIDADE POSSÍVEL OU UTOPIA?

No Brasil, a noção de cidadania parece teimar em ser traduzida, ao menos discursivamente, como a experiência do inacabado, de algo sempre a se construir, do enigma que não pode ser decifrado no passado e que nos desafia no presente (ALVARENGA, 2010, p.125).

Na sociedade brasileira, a palavra cidadania parece apresentar-se de maneira amorfa, sem vida, ocupando um plano apenas abstrato na consciência coletiva. Considero que esta não seja apenas uma suposição, mas o retrato de um processo ainda complexo de construção de uma cultura de cidadania.

Infelizmente, no capitalismo, enfrentamos uma política ideológica neoliberal que objetiva utilizar-se do conceito e da prática da cidadania em atendimento aos seus próprios interesses. A reflexão sobre a cidadania enquanto uma prática política no âmbito social parece ter sido submetida à ideologia de um processo banalizado, obsoleto, sucateado. E, aqueles que se dedicam a esta *práxis*,⁷¹ são tidos como ingênuos, ou, os mais vorazes, como causadores de desordem. Por outro lado, a ideologia neoliberal imprime à reflexão e à prática da cidadania um legado exaustivo que acaba por provocar certa dispersão entre os sujeitos sociais a respeito da questão.

Em diálogo com Nogueira (2003), podemos compreender o processo de formação de uma engenharia política que objetiva a supremacia dos interesses do capital baseada na imposição de determinados valores à sociedade, como sendo universais. Tal imposição, a propósito, é alcançada através do consenso como uma de suas estratégias mais perversas para o alcance de hegemonia ideológica, objetivando conquistar certa "harmonia" social.

Contudo, podemos problematizar o tão sonhado consenso almejado pelos grupos dominantes. Na realidade, alcançar um nível consensual homogêneo em um

71 Utilizo o conceito de *práxis*, referenciado em Freire (1987), associado à ideia da reflexão-ação, em um nível consciente, como um princípio necessário e solidário; não dicotômico.

contexto com gritantes desigualdades sociais é uma falácia altamente questionável. A propósito, o que, de fato, se deseja é a ocultação das divergências atrás da máscara da igualdade, promovendo a ilusão de um consenso universal.

Cientes desse quadro, não nos parece razoável ignorarmos ou desistirmos da reflexão sobre o tema cidadania, pressionados pelas dificuldades que as políticas e os interesses do capital insistem em imputar sobre a questão. Nem nos parece louvável que venhamos a nos desobrigar desse exercício, mesmo que essa desobrigação venha a representar uma estratégia de resistência aos nossos próprios desafios e às dificuldades que enfrentamos.

No plano ideológico neoliberal, os investimentos para promover a alienação da sociedade em relação ao fortalecimento ou, melhor dizendo, ao processo de luta pela construção da cidadania, serão sempre muito bem arquitetados. Esse investimento se fortalece, dentre outras formas, por uma coerção simbólica que imputa ao povo sentimentos de vergonha e de autoresponsabilização pelas condições, muitas vezes, desumanas em que vive. Cria-se uma cultura de opressão e de submissão que marca o pensamento, o comportamento, o *ethos* dos sujeitos. É preciso libertar o pensamento! É preciso educar para a formação da consciência! (FREIRE, 1987)

O exercício da cidadania nos parece ser, de fato, um desafio custoso. Ao nos referirmos à palavra cidadania, é comum lançarmos mão de outras palavras como: construção e/ou exercício. Tais palavras, que insistem em acompanhar o termo cidadania, parecem complexificar sua prática no cotidiano. Que passemos, então, a construir uma consciência de cidadania na cultura brasileira como um princípio libertador e não como mais uma ação da qual nos alienamos e na qual não encontramos sentido.

Desde a Grécia Antiga já era possível identificar um processo de exclusão social no qual os escravos, as mulheres e as crianças não eram possuidores do título de cidadania, ou seja, encontravam-se à margem da participação nas decisões coletivas. A cidadania não era, portanto, um direito de todos, mas privilégio de alguns, condição que, por sua vez, já deflagrava um processo de divisão social entre os homens.

Podemos afirmar que o ideário de cidadania já "nasce", desde então,

composto por aspectos duais na medida em que essa parcela da população já encontrava-se na condição de não-cidadania, ou seja, em condições de exclusão e desigualdade.

Até os dias atuais, no Brasil, presenciamos a persistência de um cenário dicotômico entre as condições de cidadania e de não cidadania, marcado por hierarquias sociais díspares e bem definidas. Apesar de sermos todos considerados iguais perante a lei, somos tratados diferenciadamente, de acordo com o grupo social ao qual pertencemos. Alimentamos um processo de subtração do elemento do povo, ao qual uma condição de cidadania justa e igualitária é negada. Nesse contexto, o ideário moderno e liberal de cidadania parece não ter passado por um processo de democratização, permanecendo distante para grande parte da sociedade, em especial, para os mais pobres.

A ideologia liberal, ao defender o direito à liberdade individual e à propriedade, legitima as desigualdades sociais e trabalha para que estas sejam apagadas dos discursos políticos. A igualdade é defendida, no discurso do liberalismo,⁷² em um plano abstrato, sem considerar as condições materiais desiguais da população, o que acaba por acirrar o desdobramento da disparidade social. O papel do Estado, nesse momento, ganha centralidade na medida em que passa a garantir, objetivamente, os projetos das elites capitalistas.

Tratar da questão da cidadania requer compreender as políticas que organizam as relações sociais. Muito embora vimos presenciando movimentos sociais que representam avanços na organização social e política, ainda permanecem, para a maioria do povo brasileiro, seculares obstáculos para a conquista da cidadania nos planos social e político.

Em tempos atuais, infelizmente, os discursos dos governantes em prol da

72 Filosofia que se faz presente no Brasil, com seus efeitos visivelmente intrínsecos na política brasileira, sobretudo, a partir da década de 1990. "Corresponde ao livre jogo da economia internacional de mercado que tem por base a lei da liberdade natural do mercado e da livre concorrência" (SILVA, 1998, p. 25). Seus princípios, de acordo com Silva (1998), baseiam-se no argumento da modernização, porém, baseados na racionalização de recursos, objetivando a competição no mercado mundial. Às responsabilidades do Estado, cabe a política do Estado mínimo, da qual decorre uma série de sucateamentos, minimizando a atuação de um Estado de bem-estar social, em detrimento dos interesses do capital.

cidadania parecem fomentar um processo contraditório, à medida em que são manipulados para a manutenção dos interesses dos grupos dominantes. Contradição essa, presente na própria gênese do conceito de cidadania, sempre marcada por injustiças nas formas de organização da sociedade. Comumente, os chamamentos oficiais pela consciência cidadã se dão em um plano diretivo e, normalmente, em políticas de governo específicas e isoladas.

DIREITO À EDUCAÇÃO, ESCOLA E CIDADANIA

Nesse contexto, proponho problematizarmos a centralidade da instituição escolar apregoada junto ao direito à educação e à cidadania. Por vezes, tenho a impressão de que a escola representa, atualmente, o "cartão de visitas" do Estado para a sociedade. A escola é tão "frágil" e, ao mesmo tempo, tão "violenta" quanto o Estado o é: tão "frágil" na defesa dos direitos do povo e tão "violento" na sua isenção em relação ao atendimento a esses mesmos direitos.

Considerando o direito à educação, a escola torna-se elemento fundamental por configurar-se como instituição, por excelência, destinada à educação das crianças. Os discursos oficiais que associam a ascensão à condição de cidadania à escolarização, como uma relação de causa e efeito, serão considerados, na presente discussão, enquanto dispositivos ideológicos hegemônicos. No entanto, cabe tensionar a quem e de que modo servem esses discursos com seu projeto societário baseado na escolarização como forma central de organização.

De acordo com Prost, a socialização da educação das crianças é um fenômeno decorrente do advento da modernidade. Segundo este autor, "o desenvolvimento da instituição escolar é uma das principais características da evolução social na segunda metade do século XX. Todos concordam com isso. Mas, é preciso avaliar a medida exata do fenômeno" (PROST, 2009, p. 68).

Segue refletindo sobre a centralidade da escolarização, sugerindo que esta implica transformações muito mais profundas do que uma simples socialização de

aprendizados, mas como um aprendizado da sociedade. Nessa nova forma de aprendizado social, as crianças foram sendo introduzidas cada vez mais novas. Nas reflexões deste autor, no contexto de ascensão da burguesia moderna, "A opção é clara: a escola é melhor que a família, e passa a ocupar seu lugar" (PROST, 2009, p. 70-71). Este quadro é revelador de uma rápida evolução dos paradigmas sociais modernos, a partir dos quais, a família burguesa deixa-se substituir pela escola. O autor nos mostra o fortalecimento da instituição escolar no processo de socialização das crianças.

No que se refere aos seus objetivos, a escola foi criada como instituição destinada ao atendimento dos interesses da sociedade burguesa e capitalista, em ascensão, entre os séculos XVII e XVIII. De acordo com Sarmiento (2007, p. 28-32), a emergência do capitalismo e a mudança de paradigmas epistemológicos relacionados à produção do conhecimento que desloca a visão teocêntrica e dá lugar ao advento do racionalismo, coloca a criação da escola pública como o lugar da infância, neste momento, já pensada como uma fase específica do desenvolvimento humano. Nesse contexto, a escola surge pautada nas concepções da psicologia desenvolvimentista e do racionalismo técnico-instrumental, dentre outras, que anunciavam a dualidade de uma escola para a elite e uma escola para o povo.

Nesse sentido, nos afirma Sarmiento (2007, p. 40), que "a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania". No entanto, mesmo após a institucionalização da escola como lugar, por excelência, destinado à formação e à racionalização da infância, esta permaneceu na sua invisibilidade cívica e política. Em relação à concepção moderna de cidadania, a escola ainda não introduz, efetivamente, a criança nesse novo status de direito social. O autor segue dizendo sobre certa ilusão retórica em torno da instituição escolar:

Espaço institucional onde cabem todas as utopias igualitárias, tanto quanto os processos mais refinados de dominação, a escola foi sendo historicamente tematizada pela modernidade como o lugar da formação de [...] cidadãos, plenos de direitos, [...], para competirem e/ou se solidarizarem numa sociedade com igualdade de oportunidades. [...] a linearidade do raciocínio que suporta o projecto escolar enquanto "fábrica de cidadãos" originou tantos equívocos e fez desperdiçar tantas energias efectivamente mobilizadas na

construção de uma cidadania plena (SARMENTO, 2007, p. 40).

Por essa razão, a reflexão sobre a inserção da escola pública na sociedade contemporânea como veículo para a promoção da cidadania, requer considerá-la como palco de conflitos e tensões presentes nas relações entre a escola, suas políticas de regulação e a sociedade. Ao considerarmos os discursos das legislações sobre o direito à educação e à cidadania, percebemos que a escola encontra-se em situação análoga a uma "fábrica de cidadãos". Nesses documentos e leis, o discurso sobre a centralidade da escola para a promoção da cidadania eleva a instituição escolar ao mais alto grau nos espaços de formação humana.

EDUCAÇÃO, CIDADANIA E INFÂNCIA

Em decorrência de um histórico processo de invisibilidade no cenário coletivo, marcado por desigualdades econômicas e sociais, alguns grupos da população tornaram-se, potencialmente, mais vulneráveis. Encontram-se, nesses grupos mais desprivilegiados, as crianças que, durante boa parte da história das sociedades, sequer eram reconhecidas como cidadãs. Segundo os estudos do historiador francês, Ariès (1981), ressalvadas algumas críticas em literaturas posteriores,⁷³ desde a Antiguidade até a Idade Média, ao menos havia um sentimento de infância socialmente construído. As crianças não possuíam visibilidade no cenário coletivo e, além disso, compunham o grupo mais fragilizado frente às situações de vulnerabilidade social. Ainda segundo Ariès (1981), somente por volta do século XVI, começa a ser delineado um sentimento de "paparicação" pela infância.

Entre os séculos XVII e XVIII, no contexto liberal burguês, a infância começa a ser reconhecida socialmente, porém, em uma perspectiva universalista, desconsiderada dos aspectos sociais e culturais que permeiam sua construção. De um

73 Os estudos de Philippe Ariès constituem referência para vários estudos posteriores no campo dos estudos sobre a infância. No entanto, alguns autores, sobretudo os que evidenciam a importância de uma abordagem sociológica da categoria infância, (SARMENTO, 2007; SIROTA, 2001), questionam a abordagem metodológica de suas pesquisas ao generalizar a infância como uma categoria universal, destacada dos aspectos sociais que lhe dão materialidade.

modo geral, a infância era vista como uma categoria social, perpassada pela ideia de ausência relacionada, principalmente, à idade da não-razão, da não-fala e do não-trabalho, o que contribuiu para sua invisibilidade enquanto sujeito social.

Em estudos contemporâneos, a visibilidade social e o interesse histórico pela infância, segundo Sarmiento (2007), constituem um movimento recente de ruptura paradigmática em relação à outrora, podendo ser considerados como um produto da modernidade. Com o advento da Sociologia da Infância, a criança passa a ser vista com ênfase nos aspectos sociais e culturais que compõem, concretamente, suas realidades cotidianas. A categoria infância é uma concepção construída socialmente e, dela, derivam as definições das políticas planejadas para o atendimento às suas necessidades que, igualmente, possuem um caráter social, ou seja, são criadas em um plano material e concreto.

No que concerne à criança cidadã, alguns direitos sociais vêm sendo-lhes oficialmente reconhecidos. No Brasil, a partir da década de 1980, acentuadamente, os direitos para a infância tem sido expressos através de um conjunto de leis e normatizações que evidenciam maior visibilidade às políticas para esse segmento. A partir da Constituição Federal (CF), de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/1990 e da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/1996, conquistamos uma mudança no paradigma social que aponta para a proteção aos direitos da criança, afirmando as responsabilidades que o Estado e a sociedade devem assumir para com ela.

No campo educacional, destacamos o direito à educação das crianças pequenas que, embora constatados avanços, ainda carece de questionamentos em função do seu caráter, muitas vezes, apenas discursivo. Denunciamos a morosidade no atendimento aos seus direitos e, conseqüentemente, de suas famílias, sobretudo, as das camadas mais pobres da população.

Esse quadro nos convida a analisar como o(s) conceito(s) de infância e os diferentes lugares e posições que vêm ocupando na sociedade atual, estão sendo pensados social e historicamente. Na atualidade, parece inegável a maior aproximação da visão das crianças como sujeitos de direitos passando, estas, a serem reconhecidas

como protagonistas nos espaços de interação social. Parece inegável, também, que o campo dos direitos a elas destinados esteja se revelando de maneira mais positiva.

No entanto, do ponto de vista epistemológico, Sarmiento (2007), nos coloca alguns desafios para a efetivação de uma cultura de cidadania infantil. Aponta alguns fatores que demandam superação, a exemplo, cita a perspectiva clássica de cidadania, gerada no contexto do racionalismo, que impõe uma série de obstáculos para sua concretização. Igualmente, denuncia que a visão "compulsória" pela escola cidadã fragiliza a ideia de cidadania a ser vivenciada no presente, colocando-a, sempre, em um plano futuro. O autor evidencia uma zona de tensão, (2007, p. 41-42), enfatizando a necessidade de uma mudança paradigmática para a consolidação da cidadania da infância, através de um processo societal de ampliação das formas de cidadania, a partir de ações contra-hegemônicas que ultrapassem as concepções clássicas e tradicionais.

Refletir sobre as Políticas Públicas para a Educação da Infância, implica reconhecê-las em um cenário histórico-social de disputas e tensões. Teoricamente superado o caráter assistencialista de atendimento à infância, por volta da década de 1980, protagonizado pelas Secretarias de Assistência e órgãos como a Legião da Boa Vontade (LBV), dentre outros, (FILHO, 2011), a Educação para a infância ainda nos provoca com alguns desafios. A partir da década de 1990, a educação da infância veio conquistando maior visibilidade social, podendo ser observados alguns avanços nas políticas para esse segmento na tentativa de romper com uma lógica de educação excludente, assistencialista e compensatória.

O direito à Educação para a pequena infância, sob a perspectiva de um direito social, sempre foi pensado como uma educação para as crianças pobres, filhas de mães trabalhadoras, sendo portanto, relegado à políticas excludentes e desiguais para essa parcela da população (TAVARES, 2005). Somente bem recentemente, após a Constituição de 1988, com forte participação dos movimentos sociais, principalmente o movimento feminista, é que o Brasil reconhece, legalmente, a educação da criança pequena como dever do Estado. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sacramenta a Educação Infantil como parte integrante da Educação

Básica, formada pela creche (0 a 3 anos) e pela pré-escola (4 a 5 anos).

A partir da LDB, segue toda uma política de regulação para a educação da pequena infância. Em especial serão destacados no presente artigo, além da CF/88, do ECA/90 e da LDB/96, alguns outros dispositivos legais que asseguram o direito à educação para as crianças pequenas, quais sejam: a Resolução CNE/CEB n. 05/09 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Lei n. 12.796/13 que torna obrigatória a pré-escola, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/14 e o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNC), de 2015. Tais documentos, entretanto, não significam uma uniformidade nas vozes sobre as políticas para a Educação Infantil. Ao contrário, carregam uma diversidade de tensões e de forças políticas que se expressam nesse campo.

Nesse sentido, importante se faz refletir sobre o que esse conjunto legislativo expressa sobre os movimentos da sociedade brasileira, seus contextos discursivos oficiais e não oficiais. No que concerne ao discurso oficial hegemônico, proponho ao leitor uma reflexão sobre os sentidos de cidadania presentes nos discursos da legislação educacional brasileira, considerando os padrões monolíticos e universais através dos quais o conceito de cidadania vem sendo expresso.

Sabemos que o discurso jurídico, produto de um campo de poder político, funciona como um dispositivo de formação de consciência coletiva na medida em que materializa, em seu texto, determinadas concepções e ideologias. Por sua vez, o discurso oficial expresso na legislação educacional possui a ordem de nortear a organização e as práticas educativas no âmbito das instituições educacionais.

Vale destacar que todo texto jurídico, nesse caso, toda lei, é uma expressão de forças e tensões que evidenciam lutas sociais com interesses políticos conflitantes, ora democráticos, ora centralizadores. Essa zona de instabilidades acaba por fragilizar uma efetiva compreensão e apropriação dos conteúdos legislativos por parte dos sujeitos envolvidos no campo educacional.

No que se refere à construção da cidadania no Brasil, sobretudo, à grande parte da população desprovida econômica, social e politicamente, podemos considerar que a legislação educacional apresenta um sentido de cidadania pulverizado, universal

e uniforme. Encontramos uma concepção de cidadania em um plano evasivo e esvaziado do ponto de vista do reconhecimento das desigualdades sociais, econômicas e políticas que marcam cenários extremos de injustiças em nossa sociedade.

Com pouco grau de concretude e evidente nível de abstração, os discursos educacionais oficiais, ao trazerem a concepção de cidadania, parecem não dar conta de nossa realidade histórica e social, portanto, concreta e complexa. Por sua vez, tal imprecisão e omissão no plano discursivo acaba por atender, favoravelmente, aos interesses das classes hegemônicas, na medida em que favorece interpretações unilaterais em defesa de seus interesses.

Observamos, claramente, nos dispositivos legais aqui elencados, a centralidade atribuída à instituição escolar ao processo de construção da cidadania, ao atrelarem a ascensão à condição de cidadania ao processo de escolarização. Nesse contexto, problematizamos a quase sinonímia escola/cidadania em face das atuais condições deficitárias do projeto político educacional brasileiro no âmbito da escola pública. As palavras "escola" e "cidadania" podem e devem manter relações de complementaridade, contudo, não devem perder suas características específicas e independentes.

O direito à educação e à escola deve ser fruto de uma concepção de cidadania que os compreenda como fundamentais para a formação dos sujeitos, diferentemente do que vem sendo veiculado, ou seja, a escolarização como condição ou como prerrogativa para que se alcance o *status* de cidadania. A essência do processo deve ser a educação como um direito de cidadania, e não esta como uma consequência daquela. A presente argumentação não desconsidera a importância da educação escolar como um direito de cidadania. Ao contrário, o que está sendo questionado é o sentido de dependência expresso na legislação educacional, ficando a cidadania condicionada à escolarização.

Explicitando o referencial teórico-metodológico do presente artigo, um pensador que convidamos para a presente reflexão é Bakhtin, em suas considerações sobre a filosofia sociológica da linguagem. No pensamento bakhtiniano, o campo das ideologias e da palavra como seu veículo social, se apresenta com especial relevância.

O autor nos fala sobre o consenso desejado pelas ideologias dominantes. Para ele, "todos os índices de valor com características ideológicas, [...] constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social, e apenas em nome deste consenso é que eles se exteriorizam no material ideológico" (BAKHTIN, 2014, p. 46). Nesse contexto, podemos considerar a linguagem legislativa como materialidade de um discurso ideológico que expressa interesses em disputa, no desejo de torná-los dominantes. A esse respeito, acrescenta o autor: "A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente" (BAKHTIN, 2014, p. 48).

Apontamos a linguagem como instrumento de veiculação ideológica nos diferentes contextos sociais. Continuamos com as ideias de Bakhtin (2014), ao tratar da visão interacionista da linguagem e de como esta se processa nas diversas situações de enunciação. Nesse contexto, a linguagem torna-se um veículo para a construção e legitimação de ideologias, sendo dinâmica, de acordo com suas diferentes condições de produção.

Na perspectiva bakhtiniana, compreendemos a linguagem normativa como uma das formas de domínio do campo ideológico. Portanto, a legislação, enquanto materialidade discursiva é uma representação, ou seja, "tem seu modo próprio de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo [nesse caso, o normativo] dispõe de sua própria função no conjunto da vida social" (BAKHTIN, 2014, p. 33).

ALGUNS DISCURSOS NORMATIVOS EDUCACIONAIS

Considerando a legislação educacional como materialidade ideológico-discursiva, destacaremos trechos de algumas legislações, no que for considerado razoável.

Podemos atribuir a universalidade como um dos princípios discursivos no

texto da nossa atual Constituição Federal, considerando algumas lacunas no que se refere à concepção de cidadania apresentada.

A Constituição Federal de 1988 destina-se, dentre outros aspectos, a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, tendo como fundamentos, de acordo com seu art. 1º, inciso II, o princípio da cidadania. A Constituição apresenta um conjunto de avanços e conquistas, sobretudo, no reconhecimento dos direitos e deveres fundamentais à ordem democrática e ao princípio da cidadania, demarcando um novo cenário de participação da sociedade civil na política nacional.

Em relação ao Direito à Educação, a atual Carta Magna dedica, com exclusividade, o Capítulo III, no qual, o artigo 205 reforça a educação como direito de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Não consideramos gratuitos os discursos universalistas da legislação e os supostos "vazios" em seus textos. Tais abstrações podem ser compreendidas como intencionalidades políticas na medida em que promovem generalizações e, conseqüentemente, o apagamento de questões concretas reivindicadas no pleito das relações sociais. Esse esvaziamento ideológico pode ser melhor compreendido nas palavras de Amorim (2003, p. 79):

Um vazio que não é absoluto pois pode vir a se preencher uma vez que mudem as relações de força. Isto que está de fora de um regime discursivo, essa exterioridade que sofre por não poder se dizer no regime em vigor, se marca pelo silêncio. [...] Num dado contexto histórico, algo que fica fora do regime em vigor (AMORIM, 2003, p. 79).

Objetivamos problematizar os esvaziamentos e os silenciamentos presentes nas enunciações legislativas, tornando-os audíveis e evidenciando seu caráter ideológico. Amorim nos fala sobre os silenciamentos e recorre à Bakhtin para compreendê-los dialogicamente,

é em torno do silêncio que se engendra o enunciado monológico. Mas, em todas as suas ocorrências, o silêncio bakhtiniano é um silêncio de vozes caladas. Calam-se umas para que falem outras ou apenas uma, mas há sempre voz (2003, p. 78).

Permanecendo na reflexão sobre a concepção de cidadania presente ou ausente nos discursos da legislação, seguimos com Amorim, para melhor compreender seus supostos silenciamentos e/ou visibilidades:

Por outro lado, esse silenciamento radical que não remete a nenhuma voz é também signo de que, em nosso trabalho de análise de um texto, estamos em presença de um regime discursivo dominante que merece ser identificado em seus constrangimentos. Todo regime discursivo está organizado segundo uma série de constrangimentos que permitem que uma série de coisas sejam ditas, mas que, para isto, impede que outras tantas o sejam (2003, p. 79).

Consideramos os silenciamentos propostos nos enredos normativos educacionais quase que uma proposta de pseudo-cidadania. Com seu sentido evasivo, objetiva que um determinado conceito de cidadania venha a se sobrepôr aos demais sentidos que se lhe opõem. Defendemos que os discursos normativos sejam considerados em sua polifonia e que, embora normalmente sejam atribuídos aos mesmos um caráter de unicidade, seus silenciamentos devem ser sempre evidenciados, objetivando o dialogismo.

Embora não se tratando de uma lei educacional especificamente, mas, considerando sua direção na defesa dos direitos da criança, mencionaremos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/90, sancionada no Brasil, no ano de 1990. Este Estatuto compreende a educação como um direito fundamental, destacando-a no Capítulo IV, em especial, em seu artigo 53, no qual a vinculação entre educação e cidadania novamente aparece.

Art. 53. A criança e o adolescente tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da **cidadania** e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
(BRASIL, 1990, grifo nosso)

Percebemos também, nesse instrumento que reconhece e ratifica o direito à

educação, generalizações no que se refere à concepção da cidadania, ficando esta, novamente, no limbo da abstração.

Passemos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, sancionada em conformidade com o estabelecido na atual Constituição Federal. No que toca à questão da cidadania, tônica deste trabalho, a lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, apresentando como princípios e fins da educação:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Na linha dos objetivos até aqui expostos, seguimos com Saviani (2006). Para este autor, os discursos em louvor à educação, comumente proclamados nas situações do cotidiano, nada têm de específicos. Não marcam em termos "prático-políticos" qualquer tradução concreta sobre as concepções que pretendem.

Prosseguimos com o mesmo autor que, referindo-se ao discurso legislativo, em especial, à LDB, nos diz "que estamos no nível de enunciados gerais que parecem insuscetíveis de modificação ou, mesmo que modificáveis, não parecem relevantes as modificações propostas" (SAVIANI, 2011, p. 213). Longe do ceticismo, salientamos quão árdua é a luta da sociedade brasileira na consolidação de uma efetiva cultura de cidadania que evoca conquistas não somente no campo legislativo educacional mas, sobretudo, no campo prático-político.

No que tange à concepção de cidadania, a exemplo, o discurso evasivo que em nada a define, encontra-se pairando nas letras das leis, quase sempre, como letra morta. Nesses termos, Saviani (2011), nos apresenta uma situação contraditória, porém, com relações de complementaridade entre objetivos proclamados e objetivos reais, no plano discursivo da LDB:

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação

as forças que controlam o processo (SAVIANI, 2011, p. 214).

Para Saviani, os objetivos proclamados como ideais funcionam para a conformação do sistema, ao passo que os objetivos reais referem-se à materialidade das ações. Assim, podemos dizer que a concepção de cidadania, na retórica das leis, encontra-se no nível dos objetivos proclamados, de maneira a conquistar a conformação do sistema. Nosso objetivo, então, encontra-se na luta por uma concepção de cidadania ao plano dos objetivos reais, baseada em contextos concretos, políticos e econômicos que lhe dêem materialidade.

Na sequência de problematizarmos a intenção discursiva das leis educacionais que objetivam imprimir legitimidade ao discurso de poucos, em detrimento dos "diferentes sentidos" atribuídos por muitos, convidamos para o diálogo Silva (1998, p. 29), quando, ao tratar da LDB, denuncia seu caráter neoliberal:

se não se pode considerar a nova LDB, em si mesma, como expressão de uma concepção neoliberal, deve-se, a partir dos "vazios" deixados em seu texto, reconhecê-la como um instrumento que, pelo menos, não impede o realinhamento da educação à essa orientação atualmente em hegemonia. Nesse sentido, o espírito da nova LDB não pode ser apreendido a partir da análise dela em si, [...] (SILVA, 1998, p. 29).

À luz da citação acima, situamos a concepção de cidadania, cujo preenchimento de sentido se dá de acordo com as vertentes do plano político em hegemonia. Os "vazios" nos textos da legislação educacional brasileira possibilitam variadas interpretações, quase sempre, de caráter precário aos interesses sociais, numa perspectiva centralizadora e dominante, desconsiderando-se as diversidades dos sujeitos envolvidos na questão.

Seguimos com Machado (1998), quando de sua análise sobre a atual LDB. Segundo este autor, infelizmente, "a formação do novo cidadão fica restrita a uma figura retórica, tanto quanto a nova LDB"(p. 100-102). Dessa forma, nos provoca a reconhecer que a construção de uma cultura de cidadania é um desafio bastante complexo. Desafio este que vai muito além da mera proclamação da educação como prerrogativa para seu alcance, pura e simplesmente mas, que, de fato, trata-se de uma questão muito mais densa, de ordem epistêmica e política.

A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA LEGISLAÇÃO

A atual LDB n. 9.394/96, representa um avanço significativo no imperativo das políticas públicas nacionais para o reconhecimento do direito à Educação Infantil, ao inseri-la como Primeira Etapa da Educação Básica.

Esse quadro configura especial avanço na medida em que, além da afirmação da Educação Infantil como direito que deve ser assegurado pelo Estado, esta passa a compor, formalmente, o sistema educacional brasileiro. Assim, a atual LDB expressa, em seu Título V, Capítulo I:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996).

Recentemente, a Educação Infantil ganhou um novo dispositivo legal que afirmou o seu caráter de obrigatoriedade, mediante as responsabilidades das políticas educacionais do Estado. A Lei n. 12.796/13 aponta nova centralidade à Educação Infantil, ao determinar, como obrigatoriedade do Estado e da família, a matrícula das crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos na pré-escola.

Dessa forma, a LDB n. 9.394/96, através da Lei n. 12.796/13, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art.4º.
I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
a) pré-escola;
b)
c)
II- educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 2013)

No tocante à organização da Educação Infantil, a Lei n. 12.796/13 estabelece algumas regras comuns. Tais regras regulamentam o tempo institucional ao qual as crianças passam a ter direito. Até então, o calendário letivo para a Educação Infantil era estabelecido sem uma prerrogativa legal que o respaldasse. O calendário estabelecido pelos sistemas municipais, muitas vezes, era questionado pelos profissionais das

unidades escolares, junto aos quais, o trabalho de conscientização realizado pelos gestores era baseado no argumento do "bom senso".

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I- [...]

II- carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional.

III- atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral.

IV- controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas (BRASIL, 2013).

Outrossim, apesar dos avanços da Lei 12.796/13 para a Educação Infantil, provoco um contrapondo focalizando, de forma mais precisa, a invisibilidade da creche para o atendimento às crianças até 03 (três) anos de idade. Se, por um lado, esta lei otimizou o atendimento à pré-escola, por outro, aumentou os desafios para a garantia do direito à creche às crianças nessa faixa-etária.

No que se refere à criança enquanto sujeito de direitos, podemos concluir que a infância brasileira está sendo contemplada, em idade cada vez menor, ao direito à educação formal e institucional. Esse quadro nos faz pensar sobre o projeto societário brasileiro de construção da infância cidadã através de um processo de escolarização cada vez mais precoce. Se já nos são claros os avanços relacionados aos direitos sociais, cabe-nos perguntar quais são os reais objetivos e as condições materiais e concretas que estão na base desse projeto. A quem e de que forma contemplam seus objetivos, interesses e práticas.

Nesse momento, destaco a Resolução CNE/CEB n. 5/09, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esta Resolução amplia as esferas que se entrecruzam no processo educativo escolar, ampliando as concepções epistemológicas para a educação da infância.

Seguimos, destacando o artigo abaixo:

Art. 6º. As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I- Éticos: [...]

II- Políticos: dos direitos da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III- [...]

Destacamos que a Resolução apresenta uma perspectiva de cidadania infantil que abrange uma concepção de participação política e de exercício da criticidade. Reafirmamos seu caráter em defesa dos direitos das crianças da Educação Infantil como sujeitos sociais, históricos, críticos e ativos.

Em relação à função sociopolítica e pedagógica, a Resolução, em seu art. 7º, inciso IV, traz uma concepção de cidadania que considera a necessidade de promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência na infância. Desse modo, considera a multiplicidade das condições de vida das crianças dos diferentes segmentos sociais.

No campo curricular e no trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas Unidades de Educação Infantil, a Resolução CNE/CEB n. 5/09 abrange o universo familiar dos alunos, posicionando-o em lugar de destaque. Em seu art. 7º, inciso II, estabelece que as instituições de Educação Infantil devem cumprir plenamente sua "função sociopolítica e pedagógica", assumindo o compromisso de compartilhar e complementar, junto às famílias, a responsabilidade pela educação e cuidado das crianças.

O parágrafo 1º do art. 8º da Resolução, determina que as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem prever condições para um trabalho coletivo que assegure, conforme inciso III, a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização.

Do ponto de vista da cidadania da infância, consideramos que as determinações curriculares atuais para a Educação Infantil apontam para uma perspectiva que considera a criança como "sujeito sociológico". As crianças vêm ganhando maior visibilidade nas propostas curriculares educacionais, sendo reconhecidas como sujeitos infantis e de direitos, numa dimensão histórica e concreta, produzidas na cultura e produtoras de cultura.

Numa perspectiva contemporânea, evidenciamos a consolidação do campo dos Estudos Sociais da Infância, Sarmiento (2008; 2007), que apontam avanços

epistêmicos e políticos na compreensão da infância como categoria social e de direitos. Mediante ao exposto, os avanços para a educação da infância não se deram somente no plano do acesso à escola mas, também, das concepções educacionais para essa etapa, revelando um movimento de maior atenção às necessidades específicas dessa fase.

No entanto, é este mesmo autor quem sinaliza que não basta, embora seja estritamente positivo e necessário, que os dispositivos oficiais reconheçam os direitos sociais e educacionais das crianças. Para ele, os direitos políticos, do ponto de vista da participação na vida coletiva são, ainda, um grande desafio. Nas palavras do autor:

A participação, individual e coletiva, está para além do enquadramento jurídico das democracias ocidentais representativas. Por conseguinte, não é de ausência de acção política que se trata, mas de invisibilização [das crianças] na cena pública (SARMENTO, 2007, p. 37-38).

Embora a Educação Infantil esteja conquistando visibilidade nas políticas públicas educacionais, ainda observamos estagnação e morosidade, limites e retrocessos nas práticas e nas políticas públicas para esse segmento. No aporte legal apresentado, não há dúvidas quanto aos avanços nas concepções que fundamentam o direito à educação para a pequena infância. No entanto, esse cenário ainda carece de acompanhamento e de um olhar vigilante por parte da sociedade.

Nesse ensejo, trago o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado através da Lei n. 13.005/14. O Plano possui como diretrizes, conforme seu art. 2º:

Art. 2º. São diretrizes do PNE:

I- [...]

II- universalização do atendimento escolar;

III- superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da **cidadania** e na erradicação de todas as formas de discriminação.

[...]

V- formação [...] para a **cidadania**, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; (BRASIL, 2014, grifo nosso)

No que tange à concepção de cidadania, arriscamos a sinalizar que o PNE apresenta um diferencial em relação aos demais contextos legais apresentados. O atual

Plano aproxima o conceito de cidadania à uma perspectiva de sociedade em consonância com um cenário de ampliação da defesa dos direitos sociais, do direito à diferença, sem qualquer tipo de discriminação. O conceito de cidadania também aparece evocando a necessidade de superação das desigualdades sociais.

Quanto à Educação Infantil, o atual PNE vai ao encontro da universalização do atendimento escolar, em face da obrigatoriedade da educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade, já promulgada desde 2009, através da Emenda Constitucional (EC) n. 59/09 e ratificada desde a alteração da LDB n.9394/96, através da Lei n. 12.796/13. Assim, o PNE estabelece em sua primeira meta:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Analisando, em tempos atuais, a Meta 1 do PNE de 2014, quanto à universalização da Educação pré-escolar, em decorrência de sua obrigatoriedade a partir da Lei n. 12.796/13, podemos concluir os avanços das políticas públicas nacionais para este segmento educacional. Porém, se considerarmos que, a partir da Constituição de 1988, somente após decorridos 8 (oito) anos, quando sancionada a LDB n. 9.394, em 1996, é que a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica, contudo, ainda sem caráter de obrigatoriedade, podemos concluir quão morosa é nossa política pública para atendimento aos direitos sociais, aqui destacado, o direito à educação para a infância.

Se considerarmos, ainda, que a referida meta do PNE de universalização da educação pré-escolar significa que as crianças nessa faixa-etária ainda não tiveram, em sua totalidade, seu direito à educação garantido pelo poder público, podemos constatar que o Estado brasileiro, de fato, não atende à prerrogativa de um Estado de "Bem-estar" social. Deflagrando que muitas crianças na faixa-etária da Educação Infantil pré-escolar ainda encontram-se à margem desse direito.

Ampliando e trazendo a discussão para um plano mais recente, trago minhas reflexões sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNC), proposto pelo

MEC no ano de 2015. A Base tem por objetivo "sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica". Compreendida nesse bloco, a Educação Infantil não escapa aos riscos que as normatizações para a Educação Básica a impõe.

Nesse aspecto, é o próprio documento preliminar quem diz:

A integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é estabelecida pelo modo como as experiências propostas na Educação Infantil se desdobram e se articulam àquelas propostas por cada componente curricular nos anos iniciais do Ensino fundamental. (MEC, 2015, p. 15)

Mediante à relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e ao fato da BNC padronizar as áreas do conhecimento - Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática - seguidas dos seus respectivos componentes curriculares, fica estabelecida certa proximidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Estamos diante de um descompasso que padroniza, ao invés de diversificar o currículo da Educação Infantil e suas especificidades, já amplamente discutidas pelos segmentos que atuam em sua defesa. Retomando os avanços pedagógicos e políticos conquistados na Resolução CNE/CEB n. 05/09, já apresentada neste artigo, receio que a Educação Infantil, especialmente a pré-escola, possa estar ameaçada ao retorno de uma perspectiva escolarizante, aproximando-se das práticas do Ensino Fundamental.

Finalizando, o texto da BNC não escapa aos padrões universalistas e ao discurso da promessa liberal de cidadania através da escolarização, ao ratificar o direito à educação "como requisito para a formação humana, para a participação social e para a cidadania". Desse modo, reitero a proposta de reflexão acerca dos sentidos presentes nos discursos oficiais quanto ao direito à educação e à cidadania, em prol da defesa de uma educação pública de qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da linguagem como manifestações de disputas ideológicas, seguimos na convicção das reflexões contidas neste artigo como instrumento de

democratização e ampliação dos avanços em relação ao direito à Educação Infantil. No que tange à linguagem da legislação educacional com a qual dialogamos, podemos considerá-la promotora de situações de enunciação, logo, um elemento difusor de ideologias entre sujeitos socialmente organizados, quase sempre, convergente em busca de afirmação de uma ideologia que se pretende universal.

Para tanto, os discursos oficiais educacionais que tratam do direito à educação e do direito à cidadania precisam estar constantemente sob nossa tutela, a fim de que possamos acompanhar e defender cotidianamente nossos objetivos políticos educacionais.

Nos discursos das legislações educacionais aqui elencadas, podemos perceber que alguns enunciados revelam conceitos de valor socialmente compartilhados, mesmo que ainda não vivenciados por todas as crianças concretamente. Elevo o direito a educação, especialmente a Educação Infantil, à reflexões que assegurem os direitos da cidadania da infância em sua concretude.

Abrir-se a uma postura dialógica entre os discursos instituídos, as múltiplas realidades, conflitos e possibilidades que a eles se integram, possibilita nosso destronamento de muitos de nossos saberes cristalizados. Nesse sentido, fazem-se necessário a criação e o fortalecimento de políticas afirmativas dialógicas que contribuam para nossa reflexão sobre as forças em disputa no campo do direito à educação. Tal medida implica em abalar a soberania dos discursos oficiais monológicos e reprodutores de ideologias hegemônicas dominantes.

Nesta nova ordem, o surgimento e o empoderamento de novas lógicas e novas verdades ocorrem na reflexão e no diálogo como zona de confronto e ressignificação de saberes, fortalecendo novas ideologias. Para efeitos das reflexões propostas neste artigo, saliento a necessidade constante de pensarmos as lógicas dos discursos oficiais educacionais hegemônicos, em defesa do direito à educação e, conseqüentemente, das concepções de infância disputadas na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M. S. de. **Sentidos da cidadania: políticas de educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

AMORIM, M. **Um certo silêncio e uma certa voz: duas ocorrências de alteridade no texto de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. *Proceedings of the eleventh International Bakhtin Conference*, Curitiba: 2003. CD-ROM

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara.Koogan, 1981.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, D.F: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acessado em: 29/10/2015.

_____. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. Diário Oficial União, Brasília, DF, 16 de jul. 1990.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, D.F, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: 05/12/2015.

_____. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: 05/12/2015.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); Brasília, D.F, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: 05/12/2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: 05/12/2015.

FILHO, L. M. F. de; ARAÚJO, V. C. de. (orgs). **História da Educação e da Assistência no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011. (Coleção Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil, v.8).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v. 21).

MACHADO, L. M. A nova LDB e a construção da cidadania. In: _____.; SILVA, C. S. B. da. (orgs). **Nova LDB: Trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>.

NOGUEIRA, M. A. Sociedade Civil, entre o Político-Estatal e o Universo Gerencial. *RBCS*, vol.18,

n.52, p.185-202, jun./2003.

PROST, A. Fronteiras e Espaços do Privado. In:_____.; VINCENT, G. (orgs.) **História da vida privada: Da Primeira Guerra a nossos dias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estatuto da Infância. In:_____.; VASCONCELLOS, V. M. R. de; (orgs.). **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

SILVA, C. S. B. da. A nova LDB: do Projeto coletivo progressista a legislação da aliança neoliberal. In:_____.; MACHADO, L. M. (orgs). **Nova LDB: Trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

TAVARES, M. T. G. Escolas comunitárias no Brasil: Solução de um problema ou denúncia de uma histórica omissão? In: GARCIA, R. L. (org). **Revisitando a Pré-Escola**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RECEBIDO EM: SETEMBRO/2016
APROVADO EM: NOVEMBRO/2016