

150

CADERNOS DE PESQUISA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

CADERNOS DE PESQUISA • N.1 JUL. 1971 • FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS • SÃO PAULO

Quadrimestral

Índice de autores e assuntos: n.50 (1971/1984), n.72 (1989), n.84 (1991/1992).

A partir do n.121 de 2004, foi acrescentada a informação de volume que corresponde ao ano de publicação do periódico.

ISSN 0100-1574

e-ISSN 1980-5314

1. Educação. I. Fundação Carlos Chagas. II. Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC

INDEXADO EM

AERES - Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (França)
<http://www.aeres-evaluation.fr/Publications/Methodologie-de-l-evaluation/Listes-de-revues-SHS-sciences-humaines-et-sociales>

CAPES - Portal de Periódicos/Qualis (Brasil)
<http://www.periodicos.capes.gov.br/>
<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)
<http://biblat.unam.mx/>

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Suécia)
<http://www.doaj.org/>

Edubase - Faculdade de Educação/Unicamp (Brasil)
<http://143.106.58.49/fae/default.htm>

EDUC@ - Publicações Online de Educação (Brasil)
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>

ERGO - Education Research Global Observatory - Directory of Open Access Scholarly Journals in Education (EUA)
<http://www.ergoobservatory.info/ejdirectory.html>

EZB - Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Electronic Journals Library (Universitat Regensburg - Alemanha)
<http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/index.phtml?bibid=AAAA&colors=7&lang=en>

INDEX PSI - Revistas Técnico-Científicas - Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (Brasil)
<http://www.bvs-psi.org.br>

INEP/CIBEC - BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil)
<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-cibec-ocibec>

IREESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México)
<http://www.iissue.unam.mx/iresie/>

LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal (México)
<http://www.latindex.unam.mx>

PSICODOC - Base de Datos Bibliográfica de Psicología (Espanha)
<http://www.psicodoc.org>

SciELO - Scientific Electronic Library Online (Brasil)
<http://www.scielo.br/>

SCIRUS - for scientific information only (Holanda)
<http://www.scirus.com/>

SciVerse SCOPUS - The largest abstract and citation database of peer reviewed literatura and quality web sources (Países Baixos)
<http://www.scopus.com/home.url>

VERSÃO ONLINE

<http://educa.fcc.org.br>
<http://www.scielo.org.br>

VERSÃO IMPRESSA

Dezembro 2013
Tiragem: 1.500 exemplares

EDIÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565
CEP: 05513-900 - São Paulo - SP - Brasil
Fax: (11) 3726-1079
Tel.: (11) 3721-4221/4861
Site: <http://www.fcc.org.br>
Email: cadpesq@fcc.org.br

PRODUÇÃO | AUTORES ASSOCIADOS

CONSELHO EDITORIAL

"PROF. CASEMIRO DOS REIS FILHO"

Bernardete A. Gatti
Carlos Roberto Jamil Cury
Dermeval Saviani
Gilberta S. de M. Jannuzzi
Maria Aparecida Motta
Walter E. Garcia

DIRETOR EXECUTIVO

Flávio Baldy dos Reis

COORDENADORA EDITORIAL

Erica Bombardi

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Percurso Visual Editorações

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Paym Gráfica

COMERCIALIZAÇÃO E ASSINATURAS

Editora Autores Associados Ltda.
Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 - Barão Geraldo
CEP 13084-008 - Campinas-SP
Telefone: (55) (19) 3289-5930
Email: editora@autoresassociados.com.br
Catálogo online: www.autoresassociados.com.br



Fundação Carlos Chagas

AUTORES ASSOCIADOS

APOIO



Ministério da Educação

Ministério da Ciência e Tecnologia



CADERNOS DE PESQUISA

Revista de estudos e pesquisas em educação, publicada desde 1971, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área.

Tem edição quadrimestral e aceita colaboração segundo as normas constantes do final da revista.

A revista não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.

Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

COMITÊ EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL

Moysés Kuhlmann Júnior

EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

Yara Lúcia Esposito

COORDENADORA DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTES DE EDIÇÕES

Áurea Maria Corsi

Camila Maria Camargo de Oliveira

Fátima Murad

Vera Eliana Rodrigues

SECRETÁRIA DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

PADRONIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Poppovic - Bamp

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

COMISSÃO EDITORIAL

Antonio Flavio Barbosa Moreira
(Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)

Bila Sorj
(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

Dermeval Saviani
(Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Elba Siqueira de Sá Barretto
(Universidade de São Paulo e Fundação Carlos Chagas, Brasil)

Lilia Katri Moritz Schwarcz
(Universidade de São Paulo, Brasil)

Lívia Maria Fraga Vieira
(Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos
(Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Maria Malta Campos
(Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Brasil)

Marli André
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)

Menga Lüdke
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil)

Nora Krawczyk
(Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

CONSELHO EDITORIAL

Almerindo Janela Afonso
(Universidade do Minho, Portugal)

Carlos Roberto Jamil Cury
(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Cristián Cox
(Pontifícia Universidad Católica de Chile)

Eric Plaisance
(Université Paris Descartes, França)

Guillermina Tiramonti
(Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)

Helena Hirata
(Centre National de la Recherche Scientifique, França)

Jacques Velloso
(Universidade de Brasília, Brasil)

José Antonio Castorina
(Universidad de Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais
(Universidade de Lisboa, Portugal)

Juan Carlos Tedesco
(Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Argentina)

Luiz Antônio Cunha
(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

María de Ibarrola
(Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México)

Maria do Céu Roldão
(Universidade do Minho, Portugal)

Marília Pinto de Carvalho
(Universidade de São Paulo, Brasil)

Verena Stolcke
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha)

Walter E. Garcia
(Instituto Paulo Freire, São Paulo, Brasil)

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
(Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil)

SUMÁRIO

EDITORIAL 762

TEMA EM DESTAQUE

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO MUNICIPAL:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS

APRESENTAÇÃO 768

Angela Maria Martins

CONDIÇÕES DO TRABALHO ESCOLAR: DESAFIOS PARA OS SISTEMAS
MUNICIPAIS DE ENSINO 772

Andréia Ferreira da Silva, Antônio Lisboa Leitão de Souza

RELAÇÕES INTERGOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO À LUZ
DO CONCEITO DE REGULAÇÃO 788

Nalú Farenzena, Patrícia Souza Marchand

A CAPACIDADE INSTITUCIONAL DE MUNICÍPIOS PAULISTAS
NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 812

Angela Maria Martins, Cláudia Oliveira Pimenta, Fabiana Silva Fernandes,
Gláucia Torres Franco Novaes, Valéria Virgínia Lopes

EFETIVIDADE DA POLÍTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS 836

Andréa Barbosa Gouveia, Ângelo Ricardo de Souza

OUTROS TEMAS

EXISTEM ESCOLAS JUSTAS E EFICAZES? ESBOÇO DE RESPOSTA
BASEADO NO PISA 2009 858

Marcel Crahay, Ariane Baye

POLÍTICAS DE CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR
NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA 884

Roberto Rafael Dias da Silva, Anna Luiza Verdi Pereira

POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO
E EDUCAÇÃO DA MATERNIDADE 906

Carin Klein, Dagmar Estermann Meyer, Zulmira Newlands Borges

CONVERSANDO SOBRE SEXUALIDADE NA FAMÍLIA: OLHARES DE MENINAS DE GRUPOS POPULARES	924
Sabrina Dal Ongaro Savegnago, Dorian Mônica Arpini	
HIV/AIDS E REPRODUÇÃO: A PERSPECTIVA JURÍDICA EM ANÁLISE	948
Luciane da Costa Moás, Eliane Portes Vargas, Ivia Maksud, Ruth Britto	
BECAS DE POSGRADO PARA INDÍGENAS: UN PROGRAMA NO CONVENCIONAL EN MÉXICO	968
David Navarrete G.	
O PROFISSIONAL DA INCLUSÃO ESCOLAR	986
Ana Dorziat	
INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CIDADE E NA FLORESTA: O CASO OELA	1004
Elie Ghanem	
LEVANTAMENTO TEMÁTICO EM CADERNOS DE PESQUISA: PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E ANALFABETISMO	1026
Tatiana Arnaud Cipiniuk	
UMA HISTORIADORA MILITANTE: MARIA LÚCIA MOTT (1948-2011)	1042
Ana Paula Vosne Martins	
PRÁTICAS RURAIS DE LEITURA: DOS ACERVOS AOS MODOS DE LER	1054
Lisiane Sias Manke	
RESENHA	
TEORIAS DE CURRÍCULO – Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo	1076
Por Idelsuite de Sousa Lima	
ERRATA	1082
AGRADECIMENTOS	1083
INSTRUÇÕES A COLABORADORES	1086

CONTENTS

EDITORIAL 762

ISSUE IN FOCUS

EDUCATION POLICY AND MANAGEMENT AT THE MUNICIPAL LEVEL:
CHALLENGES AND PERSPECTIVES

PRESENTATION 768

Angela Maria Martins

WORK CONDITIONS AT SCHOOL: CHALLENGES FOR MUNICIPAL
SYSTEMS OF EDUCATION 772

Andréia Ferreira da Silva, Antônio Lisboa Leitão de Souza

INTER-GOVERNMENTAL RELATIONS IN EDUCATION IN LIGHT
OF THE CONCEPT OF ADJUSTMENT 788

Nalú Farenzena, Patrícia Souza Marchand

THE INSTITUTIONAL CAPACITY OF SÃO PAULO STATE MUNICIPALITIES
IN ELEMENTARY EDUCATION MANAGEMENT 812

Angela Maria Martins, Cláudia Oliveira Pimenta, Fabiana Silva Fernandes,
Gláucia Torres Franco Novaes, Valéria Virgínia Lopes

EFFECTIVENESS OF THE ELEMENTARY EDUCATION POLICY
IN BRAZILIAN MUNICIPALITIES 836

Andréa Barbosa Gouveia, Ângelo Ricardo de Souza

OTHER ISSUES

ARE THERE FAIR AND EFFECTIVE SCHOOLS? AN OUTLINE
OF RESPONSE BASED ON THE PISA 2009 SURVEY 858

Marcel Crahay, Ariane Baye

POLICIES OF THE CONSTITUTION OF SCHOOL KNOWLEDGE
IN EDUCATIONAL RESEARCH IN BRAZIL 884

Roberto Rafael Dias da Silva, Anna Luiza Verdi Pereira

SOCIAL INCLUSION POLICIES IN CONTEMPORARY BRAZIL
AND THE EDUCATION OF MOTHERHOOD 906

Carin Klein, Dagmar Estermann Meyer, Zulmira Newlands Borges

TALKING ABOUT SEXUALITY IN THE FAMILY:
VIEWS OF GIRLS IN LOWER CLASS GROUPS 924

Sabrina Dal Ongaro Savegnago, Dorian Mônica Arpini

HIV/AIDS AND REPRODUCTION: AN ANALYSIS OF THE LEGAL PERSPECTIVE 948

Luciane da Costa Moás, Eliane Portes Vargas, Ivia Maksud, Ruth Britto

GRADUATE SCHOLARSHIPS FOR INDIGENOUS PEOPLE:
AN UNORTHODOX PROGRAM IN MEXICO 968

David Navarrete G.

THE SCHOOL INCLUSION PROFESSIONAL 986

Ana Dorziat

INNOVATION IN ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE CITY
AND IN THE FOREST: THE OELA CASE 1004

Elie Ghanem

A THEMATIC SURVEY IN CADERNOS DE PESQUISA:
PROCEDURES FOR LITERACY PROCESSES AND ILLITERACY 1026

Tatiana Arnaud Cipiniuk

A MILITANT HISTORIAN: MARIA LÚCIA MOTT (1948-2011) 1042

Ana Paula Vosne Martins

RURAL PRACTICES OF READING: FROM COLLECTIONS TO
MODES OF READING 1054

Lisiane Sias Manke

BOOK REVIEW

TEORIAS DE CURRÍCULO – Alice Casimiro Lopes and Elizabeth Macedo 1076
By Idelsuite de Sousa Lima

ERRATA 1082

ACKNOWLEDGMENT 1083

INSTRUCTIONS FOR COLLABORATORS 1086

SUMARIO

EDITORIAL 762

TEMA EN DESTAQUE

POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN
EN ÁMBITO MUNICIPAL: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS

PRESENTACIÓN 768

Angela Maria Martins

CONDICIONES DEL TRABAJO ESCOLAR: DESAFÍOS PARA LOS
SISTEMAS MUNICIPALES DE ENSEÑANZA 772

Andréia Ferreira da Silva, Antônio Lisboa Leitão de Souza

RELACIONES INTERGUBERNAMENTALES EN LA EDUCACIÓN
A LA LUZ DEL CONCEPTO DE REGULACIÓN 788

Nalú Farenzena, Patrícia Souza Marchand

LA CAPACIDAD INSTITUCIONAL DE MUNICIPIOS DE SÃO PAULO
EN LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 812

Angela Maria Martins, Cláudia Oliveira Pimenta, Fabiana Silva Fernandes,
Gláucia Torres Franco Novaes, Valéria Virgínia Lopes

EFFECTIVIDAD DE LA POLÍTICA PARA LA EDUCACIÓN
FUNDAMENTAL EN MUNICIPIOS BRASILEÑOS 836

Andréa Barbosa Gouveia, Ângelo Ricardo de Souza

OTROS TEMAS

¿HAY ESCUELAS JUSTAS Y EFICACES? UN ESBOZO DE RESPUESTA
EN BASE AL PROGRAMA PISA 2009 858

Marcel Crahay, Ariane Baye

POLÍTICAS DE CONSTITUCIÓN DE CONOCIMIENTO ESCOLAR
EN LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL BRASILEÑA 884

Roberto Rafael Dias da Silva, Anna Luiza Verdi Pereira

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN SOCIAL EN EL BRASIL CONTEMPORÁNEO
Y EDUCACIÓN DE LA MATERNIDAD 906

Carin Klein, Dagmar Estermann Meyer, Zulmira Newlands Borges

CONVERSANDO SOBRE SEXUALIDAD EN LA FAMILIA: MIRADAS
DE NIÑAS DE GRUPOS POPULARES 924

Sabrina Dal Ongaro Savegnago, Dorian Mônica Arpini

VIH/SIDA Y REPRODUCCIÓN: LA PERSPECTIVA JURÍDICA EN ANÁLISIS 948

Luciane da Costa Moás, Eliane Portes Vargas, Ivía Maksud, Ruth Britto

BECAS DE POSGRADO PARA INDÍGENAS: UN PROGRAMA
NO CONVENCIONAL EN MÉXICO 968

David Navarrete G.

EL PROFESIONAL DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR 986

Ana Dorziat

INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA CIUDAD
Y EN LA FLORESTA: EL CASO OELA 1004

Elie Ghanem

RELEVAMIENTO TEMÁTICO EN CADERNOS DE PESQUISA:
PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN Y ANALFABETISMO 1026

Tatiana Arnaud Cipiniuk

UNA HISTORIADORA MILITANTE: MARIA LÚCIA MOTT (1948-2011) 1042

Ana Paula Vosne Martins

PRÁCTICAS RURALES DE LECTURA: DE LOS ACERVOS
A LOS MODOS DE LEER 1054

Lisiane Sias Manke

RESEÑA

TEORIAS DE CURRÍCULO – Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo 1076

Por Idelsuite de Sousa Lima

ERRATA 1082

AGRADECIMIENTOS 1083

INSTRUCCIONES A LOS COLABORADORES 1086

EDITORIAL

Ao público leitor:

É significativo dar a lume o 150º número de *Cadernos de Pesquisa*, às vésperas de completar 43 anos de publicação ininterrupta. Alia-se a isto a comemoração dos 50 anos da Fundação Carlos Chagas, em 2014. São fatos que ensejam trazer, neste e nos próximos números, trabalhos que se ocupem de analisar questões relacionadas à produção e divulgação de conhecimento em revistas científicas, com destaque para o papel de nosso periódico. Nesta edição, são dois os artigos a esse respeito: “Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira”, de Roberto Rafael Dias da Silva e Anna Luiza Verdi Pereira; e “Levantamento temático em *Cadernos de Pesquisa*: processos de alfabetização e analfabetismo”, de Tatiana Arnaud Cipiniuk. O primeiro artigo procede a uma revisão bibliográfica dos estudos sobre as políticas curriculares na América Latina e de artigos publicados em cinco periódicos brasileiros ao longo da última década, indicando a predominância de três perspectivas: políticas de organização do conhecimento escolar, práticas escolares e epistemologias do currículo. Os autores constatarem nessas produções significativa consistência teórica, mas pouca presença de estudos empíricos. O segundo texto analisa artigos de *Cadernos de Pesquisa* direta ou indiretamente relacionados à alfabetização, desde o seu primeiro número, identificando campos temáticos, assim como um decréscimo significativo de trabalhos sobre a questão, após a segunda metade da década de 1990.

A seção Tema em Destaque, organizada e apresentada por Angela Maria Martins, enfoca a responsabilidade dos municípios pela oferta e

gestão da educação infantil e do ensino fundamental em nosso país. Essa temática faz despontar uma questão: não se pode tomar a esfera municipal como uma categoria homogênea, dada a enorme variedade de porte entre os mais de 5.500 municípios brasileiros, sem contar os demais importantes fatores que interferem na situação de cada um.

O cuidado com os limites e potencialidades das categorias abstratas, cotejado com a perspectiva de não se perderem de vista as experiências vividas pelas pessoas subjacentes ao uso dessas categorias, reverbera em nossas reflexões sobre a leitura de todos os artigos de *Cadernos de Pesquisa*, considerando-se a busca de elementos consistentes para o exercício da crítica.

Na seção Outros Temas, Marcel Crahay e Ariane Baye tomam os resultados do Pisa 2009 para analisar diferenças significativas entre países, no sentido de proporcionarem uma educação justa e eficaz a todos os setores da população, contribuindo para a diminuição das desigualdades sociais. A análise mostra ainda que a repetência, prática pedagógica ineficaz, contribui para a desigualdade ao afetar mais os alunos desfavorecidos. Carin Klein, Dagmar Estermann Meyer e Zulmira Newlands Borges discutem como políticas e propostas de educação e(m) saúde responsabilizam e vulnerabilizam as mulheres-mães, deixando de lado importantes questões sociais, como condições de trabalho, moradia, saneamento básico, os serviços de educação infantil e de saúde. Sabrina Dal Ongaro Savegnago e Dorian Mônica Arpini tratam de estudo que procurou conhecer como adolescentes das classes populares lidam com as dificuldades da abordagem do tema da sexualidade na relação com suas famílias. Luciane da Costa Moás, Eliane Portes Vargas, Ivia Maksud e Ruth Britto discutem os desafios colocados pelas novas tecnologias reprodutivas na perspectiva de profissionais do direito considerando o caso específico dos direitos reprodutivos das pessoas vivendo com HIV. David Navarrete analisa a implantação e os resultados do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford – IFP – no México, discutindo como iniciativas não convencionais desse tipo contribuem para atenuar os problemas que afetam a população indígena no sistema educativo superior. Esse Programa foi desenvolvido em vários países e, no Brasil, teve sua coordenação na Fundação Carlos Chagas. Ana Dorziat procede a um estudo comparativo sobre os processos de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais em Lisboa e João Pessoa, identificando os problemas de infraestrutura e em relação aos profissionais envolvidos nesse trabalho, que limitam os direitos de todos à educação. Elie Ghanem apresenta estudo sobre uma ONG no Amazonas, caracterizando sua atuação como um caso de inovação educacional, por envolver uma formação profissional de alta qualificação e a combinação desse propósito com o envolvimento no amplo terreno das políticas sociais e com a educação ambiental – o que é raro encontrar nessas associações.

Ana Paula Vosne Martins presta uma homenagem à pesquisadora Maria Lúcia Mott, relatando sua trajetória acadêmica e sua produção ligada à história das mulheres, das parteiras, das instituições de saúde e da filantropia.¹ Lisiane Sias Manke, por meio da investigação das práticas de leitura e dos acervos particulares de moradores do meio rural, identifica os temas de maior interesse, os modos de ler e a presença da cultura escrita nesse contexto social. Idelsuite de Sousa Lima traz a resenha do livro *Teorias de currículo*, de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo.

Com pesar, rendemos homenagem ao colega Heraldo Marelim Vianna, falecido em novembro de 2013, pesquisador no DPE-FCC de 1970 a 2007, onde foi editor dos periódicos *Educação e Seleção* (1980 a 1989) e *Estudos em Avaliação Educacional* (1990 a 2008).

Moysés Kuhlmann Jr.

1

Cabe aqui assinalar a sua contribuição também para a história da infância, no trabalho de compilação da legislação sobre essa questão, no Império, que foi sistematizado e organizado para a recente publicação na página História da Educação e da Infância, no portal da Fundação Carlos Chagas (<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/jsp/educacao/Infancia/index.jsp>>).



TEMA
EM
DESTAQUE

**POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
NO ÂMBITO MUNICIPAL:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

QUE

APRESENTAÇÃO

Caro leitor, cara leitora,

O arcabouço legal vigente no Brasil, no que se refere ao ensino fundamental, reserva aos municípios a responsabilidade pela oferta e gestão da educação. Entretanto, iniciativas do governo federal tendem a pautar políticas implementadas na esfera municipal – por meio do estabelecimento de diretrizes e parâmetros nacionais e/ou de incentivos para que desenvolvam projetos de melhoria da qualidade do ensino ofertado – e merecem, por isso, um olhar mais atento sobre seus desdobramentos.

Na literatura da área predomina a tendência a discutir o processo de descentralização no Brasil, assinalando que os municípios assumiram maior autonomia e se tornaram entes federativos responsáveis pela cobertura de bens e serviços públicos.

De modo geral, nesse campo ainda prevalecem polaridades. De uma parte, há os que defendem o fortalecimento do poder local como mecanismo democrático exercido em pequena escala. De outra parte, estudos apontam problemas estruturais na capacidade política e institucional de municípios no que tange: às questões financeiras; às dificuldades de organização e estrutura do aparato burocrático; à ausência de quadros administrativos bem preparados e qualificados para enfrentar os desafios de atendimento no setor social; à prevalência de práticas clientelísticas.

Assim, a relevância do tema em destaque se justifica tendo em vista a centralidade que a esfera municipal conquistou desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, quando se estabeleceram princípios descentralizadores e municipalistas. O

texto constitucional preconizou a transferência de recursos fiscais para estados e municípios, definiu a competência dos municípios nas áreas de educação infantil e fundamental e saúde (cooperação técnica e financeira do Estado e da União), conferiu centralidade às câmaras municipais em processos decisórios e configurou estratégias indutoras de criação dos conselhos locais.

Este volume de *Cadernos de Pesquisa* traz artigos que examinam relações intergovernamentais e suas repercussões na gestão da educação básica em municípios brasileiros.

Nalú Farenzena e Patrícia Souza Marchand analisam o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e seu principal instrumento – o Plano de Ações Articuladas – no contexto do regime de colaboração vigente. O Plano de Metas, instaurado pelo governo federal com o Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007, apresenta 28 diretrizes a serem implementadas em parceria com redes e sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio do PAR, com vistas a melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb.

Tomando por referência a concepção de regulação na/da ação pública, as autoras elaboram instigante caracterização da política educacional no cenário contemporâneo, enfatizando, na sequência, a discussão sobre os princípios e fundamentos da agenda do governo brasileiro para a área. Por fim, examinam os dados referentes à implementação do PAR em municípios do Rio Grande do Sul, salientando problemas e tensões na relação contratual entre a União e a esfera municipal.

No artigo intitulado “Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino”, Andréia Ferreira da Silva e Antônio Lisboa Leitão de Souza examinam as condições de realização do trabalho docente na educação básica, contexto de desafios para o exercício do magistério. Inicialmente, discutem as diretrizes de reformas educacionais implementadas no país a partir da segunda metade da década de 1990, com ênfase na análise dos mecanismos de controle e de avaliação do trabalho docente, por meio da instituição de um sistema nacional de avaliação dos diferentes níveis de ensino que vem priorizando testes standardizados.

Na sequência, os autores apresentam e discutem os resultados de pesquisa nacional sobre Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil – realizada entre 2009 e 2010 e coordenada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho docente da Universidade Federal de Minas Gerais – com ênfase nos dados de questionário aplicado aos docentes do Rio Grande do Norte.

O artigo “A Capacidade institucional de municípios paulistas na gestão da educação básica”, de autoria de Angela Maria Martins, Cláudia Pimenta Oliveira, Fabiana Fernandes, Gláucia Novaes e Valéria Lopes, analisa parte dos dados de pesquisa realizada em municípios localizados

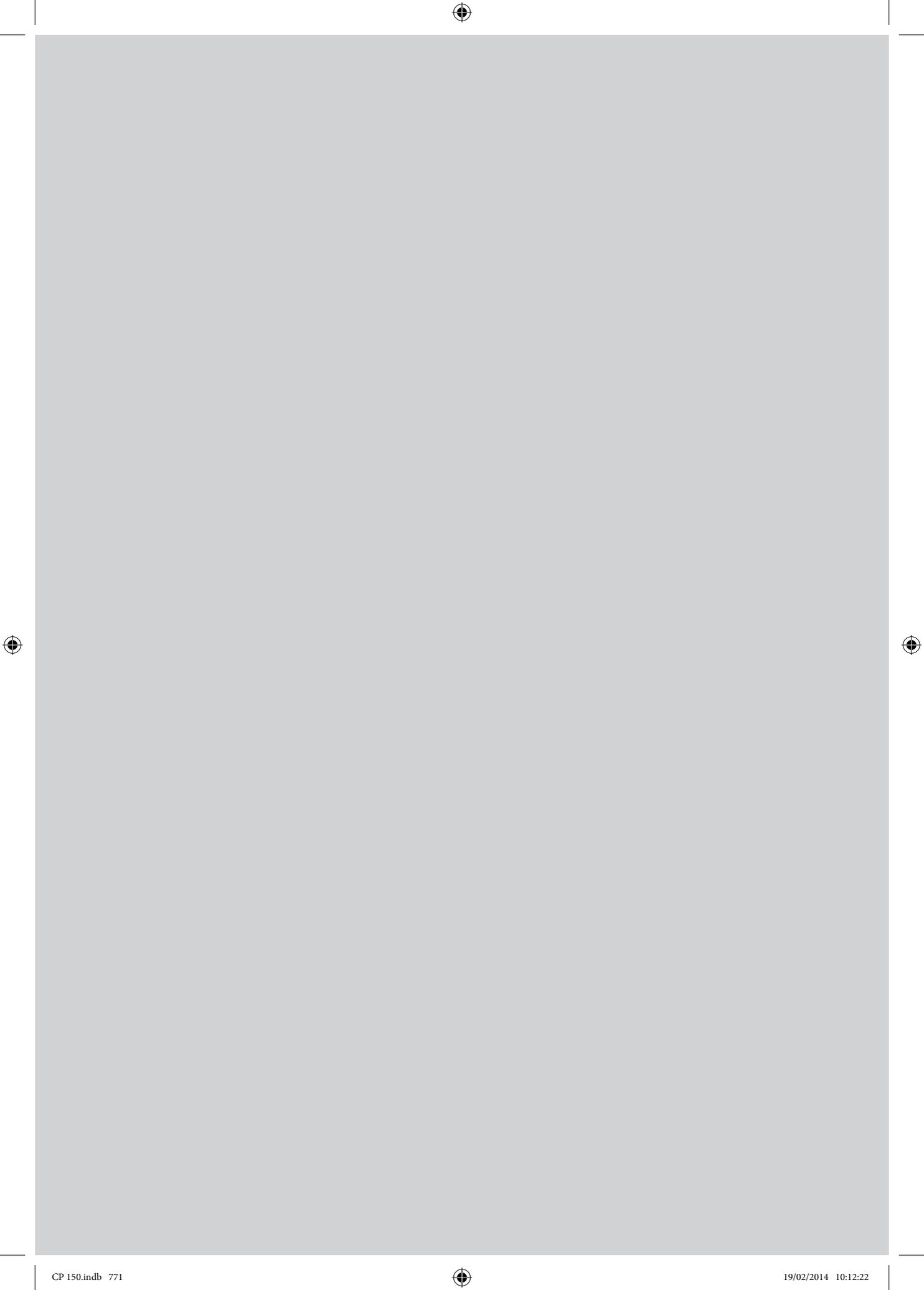
em três regiões metropolitanas do Estado de São Paulo. As autoras assinalam que o estudo foi implementado nessas localidades por constituírem um universo expressivo no cenário paulista, e também, pela peculiaridade de terem se inserido de maneira mais incisiva no processo de municipalização do ensino, que se iniciou na capital – São Paulo – e se expandiu para áreas de maior crescimento no interior, como Campinas e Santos. O artigo examina, inicialmente, diferentes concepções sobre o termo “capacidade institucional”, com base em levantamento de literatura e de documentos oficiais brasileiros e estrangeiros. Na sequência, as autoras analisam a estrutura e funcionamento de sistemas/redes de ensino; a gestão de pessoas; e a gestão pedagógica. A pesquisa confirma parte das preocupações registradas em outros estudos e documentos oficiais que apontam problemas em políticas públicas implementadas por municípios brasileiros, dentre as quais destacam-se dificuldades técnicas – somadas às opções/decisões políticas locais – para elaborar de forma mais consequente etapas de planejamento, gestão, monitoramento e avaliação.

Por fim, Andréa Barbosa Gouveia e Ângelo Ricardo de Souza – em artigo intitulado “Efetividade da Política para o ensino fundamental em municípios brasileiros” –, discutem resultados de pesquisa que se propõe a articular financiamento, condições de qualidade e resultados escolares. Os autores assinalam que o Índice de Condições de Qualidade – ICQ – constitui uma síntese de dados sobre condições de infraestrutura escolar, condições de trabalho do professor e condições de gestão da escola.

O texto apresenta, inicialmente, parte da literatura que debate as questões de avaliações de larga escala e, na sequência, discute os usos dos instrumentos de larga escala, chamando a atenção para a relevância de leituras contextuais sobre as condições nas quais o processo de aprendizagem se constrói. O artigo mostra que, aparentemente, as condições gerais de qualidade educacional no país têm sido incrementadas e os municípios que apresentam melhores resultados são aqueles que atendem até 1.000 estudantes nas redes municipais ou, no outro extremo, os que atendem mais de 10 mil estudantes.

Ressalte-se que o trabalho constitui contribuição fundamental para qualificar o debate em torno da efetividade das políticas educacionais – tomando por referência a quantidade de oferta de matrículas por municípios brasileiros – em face da qualidade do ensino.

ANGELA MARIA MARTINS
amartins@fcc.org.br



TEMA EM DESTAQUE

CONDICÕES DO TRABALHO ESCOLAR: DESAFIOS PARA OS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO

ANDRÉIA FERREIRA DA SILVA

ANTÔNIO LISBOA LEITÃO DE SOUZA

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar as condições materiais em que se realiza o atendimento educacional nas escolas públicas de educação básica no Brasil, particularmente nas regiões Norte e Nordeste, e ressaltar os desafios que se impõem para a gestão educacional no âmbito municipal, lócus privilegiado de realização da educação infantil e do ensino fundamental. Para tanto, analisamos as mudanças na organização escolar implementadas no país a partir da segunda metade da década de 1990, em um contexto marcado por reformas educativas nos âmbitos federal, estadual, municipal e escolar, e as condições de realização do trabalho docente na educação básica, aqui ressaltadas como expressão emblemática da situação em que se encontram as escolas públicas brasileiras.

TRABALHO DOCENTE • GESTÃO • EDUCAÇÃO BÁSICA • ENSINO
MUNICIPAL

WORK CONDITIONS AT SCHOOL: CHALLENGES FOR MUNICIPAL SYSTEMS OF EDUCATION

ABSTRACT

This article aims to analyze the material conditions of the educational service in basic education public schools in Brazil, particularly in the North and Northeast, as well as to highlight the challenges that are faced by the municipal educational administration, the primary locus of early childhood education and elementary education. To that end, we analyze the changes in school organization that have been implemented in Brazil since the second half of the 1990s, in a context marked by educational reforms at the federal, state, municipal and school levels, and the teaching conditions in basic education, which are highlighted here as an emblematic expression of the situation of Brazilian public schools.

TEACHER LABOUR • MANAGEMENT • BASIC EDUCATION • MUNICIPAL
TEACHING

CONDICIONES DEL TRABAJO ESCOLAR: DESAFÍOS PARA LOS SISTEMAS MUNICIPALES DE ENSEÑANZA

RESUMEN

El presente artículo tiene el objetivo de analizar las condiciones materiales en que se realiza la atención educativa en las escuelas públicas de educación básica en Brasil, particularmente en las regiones Norte y Nordeste, y subrayar los desafíos que se imponen para la gestión educacional en el ámbito municipal, locus privilegiado de realización de la educación infantil y fundamental. Para ello, analizamos los cambios en la organización escolar implementadas en el país desde la segunda mitad de la década de 1990, en un contexto marcado por reformas educativas en los ámbitos federal, estadual, municipal y escolar, y las condiciones de realización del trabajo docente en la educación básica, aquí resaltadas como expresión emblemática de la situación en que se encuentran las escuelas públicas brasileñas.

TRABAJO DOCENTE • GESTIÓN • EDUCACIÓN BASICA • ESCUELA
MUNICIPAL

AS REFORMAS EDUCATIVAS TROUXERAM TRANSFORMAÇÕES significativas na organização dos sistemas de ensino e das escolas, mediante a implantação de um modelo de administração público-gerencial caracterizado, entre outros aspectos, pela redefinição dos parâmetros de atuação do Estado no setor da educação e por políticas de responsabilização dos gestores e docentes. Essas mudanças têm promovido novas atribuições às escolas e vêm influenciando as condições de exercício da profissão docente, contribuindo para processos de intensificação do trabalho e de responsabilização no âmbito escolar. O artigo analisa esses processos, relacionando-os, entre outros fatores, às políticas de avaliação externa da educação e suas consequências para a educação nacional e para o professor. Apresenta as condições materiais em que se realiza o atendimento educacional nas escolas públicas de educação básica no Brasil, particularmente nas regiões Norte e Nordeste, buscando demonstrar que as políticas de avaliação em curso desconsideram tais condições, privilegiando a avaliação do desempenho em provas nacionalmente padronizadas, reforçando, desse modo, as desigualdades sociais e educacionais existentes no país. Ao final, destaca, por um lado, o desafio posto aos gestores públicos municipais, no sentido de repensarem os processos de elaboração e implementação das políticas e projetos educacionais em seus respectivos sistemas e/ou redes escolares, tendo como referência o objetivo de contribuir com um projeto de formação humana pautado numa perspectiva emancipatória e cidadã, desatrelado dos interesses imediatos do mercado e das pressões por resultados quantitativos imediatos. Por outro lado, chama a atenção para que os professores e suas

organizações representativas discutam as políticas educacionais vigentes, apontando seus limites e elaborando proposições que contribuam para mudanças em seus eixos fundamentais.

REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: RESPONSABILIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

As reformas educacionais implantadas no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990 trouxeram definições inovadoras no que concerne à gestão e à avaliação da educação básica e à definição de mecanismos para uma maior responsabilização da escola e de seus profissionais pelos resultados dos alunos. Essas medidas, fundadas no modelo gerencial de gestão, têm buscado ampliar a eficiência da escola no alcance das metas de desempenho definidas pelos governos, reconfigurando tanto o modelo de regulação escolar quanto o papel do Estado no atendimento educacional.

Em consequência, essas reformas vêm contribuindo para a intensificação e autointensificação do trabalho docente (OLIVEIRA et al., 2012; OLIVEIRA, 2004; 2007; SILVA, 2010), processo relacionado às novas demandas que vêm sendo definidas para o professor e para o gestor. Essas exigências referem-se às mudanças nos processos de ensino-aprendizagem e ao maior dispêndio de tempo em reuniões com os pares e com os pais, atendimento aos alunos, participação nos colegiados existentes na escola e, até, para o uso dos recursos financeiros que passaram a ser administrados pela própria escola. Também, as novas exigências acerca da formação passaram a requerer a atualização contínua dos profissionais que atuam na escola.

Ao analisar o processo de intensificação do trabalho docente, Oliveira *et al.* (2012) afirmam que

...as reformas educacionais têm atuado fortemente sobre a organização escolar [...]. Essas mudanças, por sua vez, repercutem diretamente sobre a organização do trabalho escolar, pois exigem mais tempo de trabalho do professor, tempo este que se não aumentado na sua jornada objetivamente, acaba se traduzindo numa intensificação do trabalho, que o obriga a responder a um número maior de exigências em menos tempo. (p. 6)

De acordo com os autores, o processo de autointensificação do trabalho do professor

...não tem uma origem restrita no entusiasmo do professor e a sua busca por realização profissional, a origem deste fenômeno

também pode estar em um alto nível de expectativas não atendidas na população [...]. Muitas das demandas apresentadas ao professor não podem ser resolvidas por ele, que não detém meios e nem condições de trabalho para tal, e daí advém o lado perverso da auto-intensificação, que [por] isso causa sofrimento, insatisfação, doença, frustração e fadiga. (OLIVEIRA et al., 2012, p. 10)

Considerando o exposto, observa-se que, de um lado, a situação social de pobreza extrema, violência doméstica, drogas e narcotráfico, gravidez na adolescência, falta de serviços sociais básicos nas regiões em que atuam e, de outro, um quadro de aumento de suas atribuições e responsabilidades na escola têm conduzido os professores a processos de autorresponsabilização. Tal situação, muitas vezes, faz com que os docentes desconsiderem as condições objetivas em que realizam o seu trabalho e se sintam pressionados a buscar soluções para problemas que são de ordem social mais ampla.

De acordo com Silva (2010), diante dessa realidade,

O sentimento de impotência [...] manifesta-se em muitos profissionais da educação, associado ao sentimento de perda da autonomia em decorrência da divulgação sistemática dos baixos resultados obtidos na maioria das escolas públicas do país, os quais denunciariam a baixa qualidade de sua formação e do trabalho realizado. (p. 424)

Outra dimensão das reformas educacionais implementadas no Brasil diz respeito à ampliação dos mecanismos de controle e de avaliação do trabalho docente, por meio da instituição de um sistema nacional de avaliação dos diferentes níveis de ensino. A partir dos anos 1990, as políticas públicas federais para o setor educacional passaram a privilegiar a aplicação nacional de testes estandardizados, apresentados como mecanismo eficaz para uma educação de qualidade. Os resultados obtidos nessas avaliações vêm sendo analisados como um “indicador da eficiência da unidade escolar, em particular, e do sistema educacional como um todo” (SOUSA, 2008, p. 266). Nesse contexto, os mecanismos de avaliação passam a se constituir em instrumento de gestão dos sistemas e das escolas.

Uma das limitações desse sistema de avaliação é “a ideia de qualidade que vem sendo forjada [e que] tem-se restringido à apreciação do desempenho do aluno, sem que este seja interpretado à luz de condições intra e extraescolares” (SOUSA, 2009, p. 39). Nesse aspecto, as políticas de avaliação em curso desconsideram uma variedade de determinantes da qualidade da educação, tanto intra quanto extraescolares, e responsabilizam a escola e o professor pelos baixos resultados.

Esse modelo de avaliação avança e se consolida no país com a criação, por vários sistemas estaduais e municipais de ensino, de mecanismos próprios de avaliação, inclusive com o estabelecimento de meios de aferição do conhecimento e do desempenho dos professores, conforme prescrito no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL, 2007). Tais instrumentos têm ampliado o uso dos resultados das avaliações “com consequências fortes”, ou seja, numa perspectiva de responsabilização de docentes e gestores, com a concessão de incentivos e sanções.¹ Essas medidas são implantadas sob o argumento de que mobilizam os profissionais e alunos a buscar melhores resultados, contribuindo para a constituição e a disseminação de uma cultura do desempenho ou da performatividade no setor educacional (BALL, 2010).²

Ao analisar as consequências das políticas de responsabilização, Freitas (2012), tendo como referência pesquisas realizadas no Brasil e em outros países, destaca suas consequências para a escola e para o professor. A título de exemplo, pode-se citar o estreitamento curricular, que se refere à redução do currículo às disciplinas, conteúdos e habilidades requeridos nos testes. A instituição da competição entre profissionais e escolas também é um risco desse sistema de avaliação e contribui para a redução das possibilidades de colaboração nas instituições educativas.

Esse modelo é marcado ainda pela pressão sobre os professores para a melhoria do desempenho de seus alunos, que também são pressionados, o que tende a criar um clima de tensão nas escolas. Segundo Freitas (2012), “as variáveis que afetam a aprendizagem do aluno não estão todas sob o controle do professor. Essa pressão e controle produzem um sentimento de impotência associado à necessidade de sobreviver, que tem levado à fraude” (p. 392-393).

Outro exemplo de consequência da responsabilização é o aumento da segregação socioeconômica que ocorre tanto no território, quando as escolas barram ou dificultam a matrícula de alunos de risco, encaminhando-os para outras escolas, como no interior da própria escola, quando da separação dos alunos com dificuldades, que passam a formar turmas segregadas (FREITAS, 2012).

Casassus (2007) destaca o aumento da segregação social e escolar com a implantação desse modelo de avaliação estandardizada. Para ele, as políticas que visam a instituir a motivação externa do professor como instrumento e política de Estado têm vários efeitos perversos: a diminuição da dignidade profissional do professor, a diminuição de sua motivação intrínseca, a ampliação da rigidez e da padronização dos processos de ensino e a destruição dos vínculos entre professores e alunos, fragilizando a confiança que deve existir entre eles.

Ainda que não esteja elencado aqui o conjunto das características e das consequências da atual política educacional nas escolas públicas brasileiras, a análise apresentada anteriormente aponta elementos

¹ A instituição de bônus e do 14º salário consistem em um desses incentivos ao comprometimento dos profissionais da educação.

² De acordo com Ball (2010), “Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de ‘terror’, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção” (p. 38).

para uma compreensão crítica acerca dos desafios que atualmente se impõem aos que estão comprometidos com um padrão de desenvolvimento socioeducacional efetivamente emancipatório e de qualidade. E ainda que não sejam movidos pelo comprometimento com essa perspectiva de desenvolvimento, aqui se incluem os gestores municipais de educação, dada sua responsabilidade para com o pleno funcionamento dos respectivos sistemas de ensino. Pensar os desafios vivenciados na gestão educacional, em âmbito municipal, implica compreender que a lógica predominante na atual política precisa ser superada, haja vista ter demonstrado sua própria ineficácia após duas décadas de implantação, seja no que diz respeito aos aspectos quantitativos – índices de matrícula, de aprendizagem, desempenho em avaliações nacionais e internacionais, dentre outros –, seja no que se refere às dimensões qualitativas – padrão de qualidade escolar, infraestrutura e condições de trabalho docente, formação e valorização do magistério, currículo escolar para educação básica, dentre outros.

Nesse sentido, apresentamos a seguir uma análise acerca das condições infraestruturais em que efetivamente se encontram as escolas públicas de educação básica em duas regiões geográficas do país. Para tal, por um lado, tomamos por base dados oficiais apresentados pelo governo federal, resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2010 e de 2011 e, por outro, parte dos resultados da pesquisa nacional Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil, realizada entre 2009 e 2010 e coordenada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho docente da Universidade Federal de Minas Gerais – Gestrado/UFGM,³ com destaque para os resultados do questionário aplicado aos docentes do Rio Grande do Norte. Desta forma, pretendemos ilustrar o quadro de desafios da educação pública brasileira, no intuito de melhor conhecer as condições em que se desenvolve a educação escolar pública e, portanto, os caminhos que podem ser traçados, especialmente pelos gestores dos sistemas, na busca por uma educação de qualidade para o conjunto da sociedade.

3

Esta pesquisa foi realizada em sete estados brasileiros: Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Pará, Rio Grande do Norte, Paraná e Santa Catarina. Em uma das etapas do *survey*, foram entrevistados trabalhadores docentes da educação básica, com o objetivo geral de mostrar quem são, o que pensam e em que condições realizam seu trabalho. Os dados utilizados neste trabalho se referem apenas aos resultados obtidos no Rio Grande do Norte, que não fogem à média nacional. Para mais informações, consultar o *site* do grupo de pesquisa: <www.gestrado.org>.

INFRAESTRUTURA ESCOLAR E CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

No Brasil, as políticas de responsabilização e de “modernização” da educação, implantadas a partir da década final do século XX, convivem com um quadro muitas vezes desolador das escolas públicas, com destaque para as regiões mais pobres do país: Norte e Nordeste. Dados do Censo Escolar 2010, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep –, revelam as condições precárias de funcionamento de parte das escolas públicas e, ainda, uma diferença significativa da situação das escolas das diferentes regiões do país. Para várias instituições

escolares, os maiores problemas estão relacionados à falta de serviços básicos, como acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, existência de esgoto sanitário e coleta periódica do lixo. A falta desses serviços indica as condições precárias das localidades onde a escola se situa, contribuindo para a identificação do perfil socioeconômico e cultural dos alunos.

Esse mesmo Censo Escolar mostra que, no Brasil, somente 48% das escolas municipais dispunham de abastecimento de água e 24%, de esgoto sanitário. Nas escolas estaduais, a situação era um pouco melhor, mas ainda inadequada. Quase 80% das instituições escolares estaduais tinham abastecimento de água e 40% eram atendidas por esgoto sanitário. Em relação à coleta periódica de lixo, 50% das escolas municipais contavam com esse serviço, enquanto na rede estadual esse índice era de 82%. Cerca de 30% das escolas municipais e 10% das escolas estaduais ainda não tinham acesso à energia elétrica. Nas regiões Norte e Nordeste, os dados eram mais alarmantes. Por exemplo, na sub-região do Cariri paraibano, somente 22% das escolas municipais eram abastecidas por rede pública de água e 63% tinham acesso à energia elétrica (MELO; SOARES; CAMPÊLO, 2011).

Em relação à infraestrutura das escolas, o Resumo Técnico do Censo Escolar de 2011 afirma que

A infraestrutura disponível nas escolas tem importância fundamental no processo de aprendizagem. É recomendável que uma escola mantenha padrões de infraestrutura necessários para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, sendo, dessa forma, mais um estímulo para sua permanência na escola. (BRASIL, 2011, p. 33)

Apesar do reconhecimento da importância da infraestrutura escolar para a aprendizagem, a situação divulgada pelo Censo 2011 revela a falta de estrutura física e de equipamentos em muitas escolas públicas de ensino fundamental. No país, somente 40,2% das escolas públicas dessa etapa da educação básica têm biblioteca ou sala de leitura. Nas regiões Norte e Nordeste, esse número é de 20,9% e 23,8%, respectivamente.

Em relação à existência de quadra de esportes, apenas 27,5% das escolas públicas brasileiras de ensino fundamental possuem essa estrutura. Na Região Norte, esse número é de 10,8% e na Região Nordeste, de 9%. Na Região Sul, 59,2% das escolas dispõem desse recurso, na Região Sudeste, 56,6%, e na Centro-Oeste, 45,7% (BRASIL, 2011). Os dados demonstram que ainda é reduzido o número de escolas de ensino fundamental que têm quadra, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste. Na Região Norte, as escolas equipadas com tal recurso atendem a 37,4% das

matrículas e na Região Nordeste, a 25,8%, ou seja, a grande maioria dos alunos estuda em instituições que não dispõem de quadra.

A análise dos dados referentes à existência de laboratórios de informática demonstra a ausência de tal recurso em muitas escolas públicas e, mais uma vez, a discrepância nas condições dessas instituições nas regiões Norte e Nordeste. No Brasil, 44,1% das escolas públicas de ensino fundamental têm esse equipamento, índice muito inferior ao das regiões Sul (76,2%), Centro-Oeste (72%) e Sudeste (68%). A situação de carência das regiões Norte e Nordeste contribui para rebaixar a média nacional, visto que somente 20,6% e 29,7% das escolas públicas dessas regiões, respectivamente, possuem laboratório de informática. Somente 58,2% das matrículas na Região Norte correspondem a instituições que possuem esse recurso. Na Região Nordeste, esse dado é de 63,4% (BRASIL, 2011).

No que se refere ao acesso das escolas públicas de ensino fundamental à internet, o Censo Escolar 2011 revela que 57,4% das instituições no país ainda não tinham esse acesso, sendo 27,4% na Região Sudeste, 26% na Região Sul, 27% no Centro-Oeste, 74,4% no Nordeste e 81,3% Norte.⁴ Destaca-se, novamente, a discrepância entre escolas públicas das diferentes regiões. Menos de 20% das escolas da Região Norte estão conectadas à internet, equivalendo a 57,6% de suas matrículas no ensino fundamental (BRASIL, 2011).

Os dados apresentados revelam, por um lado, a ausência, em grande parte das escolas públicas do país, de estrutura – infraestrutura física e recursos – adequada ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e do trabalho do professor. Por outro, demonstram diferenças significativas nas condições de oferta do ensino nas diferentes regiões. No Norte e Nordeste, a existência de tais insumos ainda é mais precária quando comparada às demais. Pelo exposto, pode-se afirmar que, no geral, nas regiões mais pobres o ensino oferecido também é mais pobre, o que, sem dúvida, contribui para a manutenção das desigualdades regionais, sociais e educacionais existentes. Essa situação aponta para a urgente necessidade da adoção de medidas político-educacionais nessas regiões e em seus municípios, com devido respaldo financeiro-orçamentário e em caráter suplementar, capazes de atacar essas desigualdades socioinstitucionais, não apenas na perspectiva de se igualem aos demais municípios brasileiros, mas igualmente no sentido de irem além, alcançando padrões de dignidade no atendimento e realização do direito à educação pública de qualidade.

Os dados apresentados abaixo na Tabela 1, obtidos a partir da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010), apresentam um recorte da opinião dos docentes que participaram do *survey* realizado no Rio Grande do Norte, especificamente sobre

⁴ Os dados referentes ao acesso à internet são ligeiramente inferiores à existência de laboratórios de informática, o que pode significar que algumas instituições possuem laboratório, mas não estão conectadas à rede mundial de computadores.

a infraestrutura, as condições de trabalho nas escolas onde desenvolvem suas funções e sobre questões relacionadas ao processo de formação.

TABELA 1
SITUAÇÃO DOS DOCENTES NO INÍCIO DE SUAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO RIO GRANDE DO NORTE, EM 2010, CONFORME A DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE RESPOSTAS EM CADA DIMENSÃO

DIMENSÕES / CONDIÇÃO DO DOCENTE	MUITO PREPARADO	PREPARADO	RAZOAVELMENTE PREPARADO	DESPREPARADO	NÃO SABE/ NÃO SE APLICA
1. Domínio de conteúdos da área específica	5,9	37,8	45,8	10,4	0,2
2. Manejo didático da disciplina/matéria	4,3	42,7	43,6	8,7	0,7
3. Utilização de NTCI* como recursos didáticos	4,5	19,4	29	31,6	15,2
4. Avaliação da aprendizagem dos alunos	3,5	42,2	44,7	8,8	0,8
5. Comunicação com as crianças	22,9	53,6	20,5	2,8	0,2
6. Trabalho em equipe	18,2	53,7	24,1	3,3	0,7
7. Domínio de aspectos administrativos escolares	4,3	31,2	43,3	20,9	0,3
8. Planejamento didático e pedagógico	10,4	55,9	28,7	4,7	0,4
9. Conhecimento sobre aprendizagem/ desenvolvimento das crianças/ jovens	6,5	37,4	46,8	9	0,3

* Novas Tecnologias de Comunicação e Informação.
 Fonte: Oliveira (2010).

Como se pode observar, além dos desafios relativos à dimensão infraestrutural, muito relacionada à condição material do desenvolvimento econômico-social em que se situam as escolas, existem outros desafios, também de natureza material, mas que envolvem uma dimensão pedagógica de formação docente, de planejamento e de coordenação dos processos escolares. São questões específicas do trabalho escolar, cujo processo tem no docente um dos sujeitos centrais, razão pela qual suas expressões precisam ser lidas, ouvidas, acolhidas com muito mais cuidado e atenção. O sucesso escolar, em termos de plena realização de sua função social e de garantia do direito à educação, depende muito da forma pela qual as questões relativas ao trabalho docente são tratadas.

Conforme já ressaltado acima, a Tabela 1 apresenta dados de opinião dos próprios docentes. E são dados preocupantes na medida em que revelam que apenas 5,9% e 37,8% dos docentes, ao concluir sua formação acadêmica e iniciar a vida profissional, se reconhecem ou se sentem, respectivamente, muito preparados ou apenas preparados em relação ao domínio dos conteúdos específicos de suas áreas de atuação.

Mais da metade dos docentes, portanto, não se sentem confortáveis ou seguros, mas apenas razoavelmente preparados (45,8%) ou despreparados (10,4%), o que revela certa insegurança no trato com os conteúdos de sua própria área de atuação. Situação semelhante foi revelada quando os docentes foram questionados sobre como se sentiam em relação ao manejo didático da disciplina com a qual trabalham, ou seja, apenas 47% se mostraram seguros/preparados para as situações que pressupõem essa ação. O manejo didático da matéria é algo que se impõe cada vez mais ao docente, haja vista, por exemplo, a tendência e necessidade crescentes de trato interdisciplinar, com variação de sequência lógica dos conteúdos, e a multiplicidade de fontes e de acesso às informações hoje disponíveis aos alunos. Isso significa que, quanto menor for a capacidade do docente manejar didaticamente sua disciplina/matéria, menores também serão as chances dos alunos terem acesso a uma abordagem multi ou interdisciplinar dos conteúdos, com a flexibilidade didática que muitas vezes se impõe ao processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao domínio ou uso de novas tecnologias – NTCI – como recursos didáticos por parte dos docentes, os dados são ainda mais preocupantes: apenas 23,9% dos entrevistados afirmaram estar preparados para isso, estando os demais docentes em condições desconfortáveis e de insegurança. Ora, se considerarmos a realidade contemporânea de desenvolvimento tecnológico e o fato de as crianças de hoje terem acesso, cada vez mais cedo, às NTCI e a recursos didáticos de aprendizagem muito diferentes e avançados em relação aos que tradicionalmente eram (ou ainda são, em alguns casos!) utilizados na formação escolar e acadêmica das gerações anteriores, é preocupante a constatação de que pouco mais de um quinto dos docentes da educação básica no Brasil se sentem preparados para a utilização desses novos recursos como instrumentos didáticos de enriquecimento do processo ensino-aprendizagem. Em não se superando esse quadro, não se pode descartar a hipótese de a escola brasileira encontrar-se num processo de distanciamento crescente em relação ao estágio de desenvolvimento científico-tecnológico que a sociedade contemporânea dispõe.

Outra questão preocupante, e também de natureza pedagógica, revelada pelos dados da Tabela 1, refere-se ao fato de que apenas 42,2% e 3,5% dos docentes se sentem, respectivamente, preparados ou muito preparados em face da necessidade de avaliação da aprendizagem das crianças. E em relação à outra questão muito semelhante, apenas 37,4% e 6,5% dos docentes afirmaram se sentir preparados ou muito preparados por terem conhecimento acerca da aprendizagem e desenvolvimento de crianças e jovens. É indubitável a centralidade da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, assim como se espera que os cursos de formação docente (inicial e continuada) assegurem aos futuros profissionais esses domínios.

Todavia, é importante destacar, a partir desses dados, que a maioria dos docentes afirma estar preparada para outras dimensões importantes do trabalho escolar e que, recebendo atenção política e pedagógica, podem representar potenciais de superação de parte das dificuldades nas quais as escolas públicas de educação básica se encontram. Referimo-nos ao trabalho em equipe, à comunicação com as crianças e jovens e ao planejamento didático-pedagógico com a equipe escolar. Essas dimensões foram as que receberam mais respostas positivas por parte dos docentes, em termos de preparação, e podem se constituir em canal privilegiado de construção político-pedagógica acerca de alternativas para os desafios que as escolas enfrentam. São dimensões que se relacionam diretamente com a gestão democrática das escolas e dos sistemas de ensino, especialmente na definição prioridades e estratégias, na implementação dos projetos pedagógicos, na elaboração e realização de programas de formação continuada dos docentes. Neste sentido, assegurar que a gestão democrática se constitua, efetivamente, como princípio de desenvolvimento da educação pública revela-se, pois, um dos principais desafios para os sistemas de ensino, tanto em termos de sua consolidação quanto de estratégia fundamental na busca por melhoria da qualidade da educação básica pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da importância atribuída à infraestrutura das escolas para a melhoria do ensino, a análise de tais condições não vem sendo considerada pelas iniciativas de avaliação da qualidade do ensino implantadas no país a partir dos anos 1990. Independentemente das condições de funcionamento das escolas públicas, os alunos e as instituições são submetidos ao mesmo sistema nacional de avaliação e aos mesmos índices de desempenho; e os professores, aos mesmos mecanismos de responsabilização. As políticas de avaliação em curso desconsideram as condições intra e extraescolares em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre, privilegiando a avaliação do desempenho em provas nacionalmente padronizadas e responsabilizando os docentes pelos resultados.

Como parte desse mesmo processo de responsabilização, vem ocorrendo a ampliação das atribuições sociais da escola e dos professores. Muitos desafios se apresentam aos profissionais da educação, docentes e gestores, que necessitam compreender criticamente os significados sociopolíticos e econômicos das políticas educacionais em curso e se posicionar politicamente diante de seus impactos no trabalho docente e na organização das escolas. Os sindicatos, compreendidos como instrumentos de organização autônoma dos trabalhadores em torno de suas necessidades e reivindicações, precisam ser chamados a analisar os pressupostos das iniciativas em curso e a atuar na defesa de uma concepção

mais ampla de qualidade da educação. Essa concepção de qualidade deve compreender, entre outros elementos, como afirma Casassus (2007), a melhoria das pessoas e da sociedade, e não unicamente a capacidade de responder provas de escolhas múltiplas.

Os professores e seus sindicatos também devem estar atentos e atuantes na defesa da autonomia docente e contrários aos processos de intensificação do trabalho, com a definição de atribuições além das competências de sua ação.⁵ Esses processos têm conduzido, conforme indicam Oliveira *et al.* (2012), a uma situação de ausência de tempo para se problematizar o que está sendo produzido na escola e como está. Segundo os autores,

Existe tanta coisa a fazer que simplesmente cumprir o que é especificado exige quase todos os esforços do professor, executando uma intensa quantidade de tarefas que na maior parte das vezes não foi elaborada ou decidida por ele, não existindo tempo para se parar para se pensar e discutir sobre essas tarefas. (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 14)

Os processos de intensificação e autointensificação do trabalho docente podem causar sofrimento, insatisfação, doença, frustração e fadiga nos profissionais atuantes na escola (OLIVEIRA *et al.*, 2012), o que contribui, entre outras coisas, para a ampliação do absenteísmo docente e até para o abandono da profissão.

A discussão das políticas educacionais pelos professores e por suas instâncias coletivas de organização é fundamental para apontar os limites do projeto educacional em curso e para a elaboração de proposições que contribuam para mudanças em seus eixos fundamentais. Como afirma Casassus (2007), é preciso romper com a ilusão de que elevar os índices de desempenho em provas de múltipla escolha significa a melhoria da qualidade da educação. Além disso, é urgente apontar os efeitos negativos dessas provas, que têm contribuído para a ampliação da desigualdade social e da segregação escolar e para a redução da qualidade da educação que é oferecida nas escolas públicas brasileiras.

Em relação às condições de funcionamento das escolas, é necessário mostrar à sociedade brasileira as condições precárias que ainda persistem nas instituições públicas de ensino, suas relações com a qualidade da educação e com os baixos resultados obtidos nas avaliações nacionais. A falta de infraestrutura física adequada, de equipamentos e de materiais didático-pedagógicos para alunos e docentes, sobretudo nas escolas situadas nas regiões mais pobres das grandes cidades e nas regiões Norte e Nordeste, ainda é uma realidade que precisa ser superada. Essa posição não significa desconsiderar os avanços que tenham ocorrido nas últimas décadas.

5 A instituição do Programa Mais Educação consiste em uma das novas demandas apresentadas à escola pública. A implementação desse programa tem trazido novas realidades e atribuições para as escolas, na maioria das vezes sem a garantia de condições adequadas para o seu funcionamento. A constituição da escola como espaço de disciplinamento da pobreza e de contenção da violência consiste em um novo desafio para gestores e docentes. As condições físicas das instituições escolares que, em sua maioria, não contam com os equipamentos básicos necessários para a permanência dos alunos em tempo integral, e o número insuficiente de profissionais para o seu acompanhamento são grandes problemas. O tipo de vínculo dos oficineiros, que atuam diretamente com os alunos, sem qualquer vínculo de trabalho e estabilidade, recebendo uma bolsa mensal para atuarem, também revela limites na implantação do programa e a precarização do trabalho docente.

Certamente, instituir um debate coletivo com os profissionais da educação para a reflexão crítica acerca dos principais problemas enfrentados cotidianamente, construir uma agenda política e um conjunto de ações alternativas de gestão e coordenação pedagógica para superação dos problemas existentes, representam importantes desafios para o fortalecimento da autonomia institucional, dos docentes e de sua identidade profissional, bem como da gestão democrática escolar, na perspectiva da mudança e da melhoria nas condições de realização do trabalho docente. Adotar essa postura no enfrentamento dos desafios supracitados é pensar democraticamente a gestão da educação, é ser coerente com o que determinam as diretrizes e bases da educação nacional, é apostar no trabalho e na construção coletiva dos projetos escolares e na implementação da política educacional pública brasileira.

Outro desafio é a revisão das prioridades nos projetos/programas educacionais, principalmente na determinação de se promover efetiva valorização do magistério. As condições materiais em que o trabalho docente se realiza na educação básica brasileira falam por si, mas não se encerram em si. Como vimos, há outras questões que precisam ser consideradas numa política de valorização docente que vão além da infraestrutura física das escolas, abrangendo, necessariamente, os processos de formação inicial e continuada, a estruturação e implementação de planos de carreira e de salário dignos, capazes de recuperar a autoestima da categoria e de atrair novos profissionais, assegurando-lhes estabilidade profissional e condições econômicas, sociais, políticas, pedagógicas e epistemológicas de realização do trabalho docente. Na definição de um quadro com os desafios hoje existentes para a gestão da educação pública no país, os aspectos relativos à valorização do profissional docente se destacam pela centralidade política que representam. E considerando que o município tem a responsabilidade do atendimento prioritário das etapas iniciais da educação básica, o seu papel e sua atuação na garantia do direito à educação de qualidade tornam-se imprescindíveis nessa discussão de alta importância.

Finalmente, considerando a conjuntura de expectativas sociais quanto à aprovação de um novo Plano Nacional de Educação – PNE –, é preciso chamar a atenção dos gestores municipais para o conjunto de metas e definições presentes no Projeto de Lei da Câmara n. 103/2012, em tramitação no Senado Federal, que ampliam, de certa forma, as demandas de atendimento educacional para os municípios sem, contudo, definir novas regras no pacto federativo vigente nem ampliar os recursos para o financiamento da educação no país. Outro exemplo diz respeito à ampliação da obrigatoriedade de matrícula escolar, que passará a abranger as crianças na faixa etária de 4 e 5 anos a partir de 2016, o que implicará maior atenção na elaboração e implementação de políticas para a educação infantil, responsabilidade

prioritária atribuída aos municípios pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB – n. 9.394/1996, ainda vigente.

Como é possível perceber, são muitos e de diversas dimensões os desafios existentes para a educação pública brasileira atual, proporcionais à carência social de ter seu direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade assegurada como um direito. Superá-los é uma questão de determinação política, apenas! Portanto, é possível.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=153:legislacao&catid=98:par-plano-de-aco-es-articuladas&Itemid=366>. Acesso em: 6 jan. 2013.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar da educação básica 2010*. Brasília, Inep. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicalevantamentos-acessar>>. Acesso em: 14 fev. 2013.
- _____. *Censo escolar da educação básica 2011: Resumo Técnico*. Brasília, Inep. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2013.
- CASASSUS, Juan. El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 71-79, jan./abr. 2007.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.
- MELO, Clóvis Alberto Vieira de; SOARES, Kelly Cristina Costa; CAMPÊLO, Maria da Conceição Miranda. Insumos educacionais insatisfatórios, oferta atendida deficientemente e baixo rendimento escolar. In: MELO, Clóvis Alberto Vieira de; SOARES, Kelly Cristina Costa (Org.). *Instituições, gestão pública e desenvolvimento sustentável: perfil socioeconômico e política do Cariri paraibano*. Recife: Nossa Livraria, 2011, v. 1. p. 181-221.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004.
- _____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 355-375, ago. 2007.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. *Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor*. 2012. Disponível em: <<http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2013.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia F. *Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil – sinopse do survey nacional*. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/images/pesquisas/5/relatorio_sinopse_tdebb.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2013.
- SILVA, Andréia Ferreira da. Plano de desenvolvimento da educação: avaliação da Educação Básica e desempenho docente. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 415-435, jul./dez. 2010.
- SOUSA, Sandra Maria Zakia L. de. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 264-283.

_____. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, L. F. (Org.). *Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 31-45.

SOUZA, Antônio L. L. de. Um novo PNE: mais do mesmo na garantia do direito à educação. In: SILVA, A. F.; RODRIGUES, M. M. (Org.). *Novo Plano Nacional de Educação (PNE): debates e tensões*. Campina Grande: EDUFPG, 2013.

ANDRÉIA FERREIRA DA SILVA

Professora associada da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB; doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF
silvaandrea@uol.com.br

ANTÔNIO LISBOA LEITÃO DE SOUZA

Professor associado da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – e docente colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGED/UFRN; doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP
lisboaleitao@uol.com.br

TEMA EM DESTAQUE

RELAÇÕES INTERGOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO À LUZ DO CONCEITO DE REGULACÃO

NALÚ FARENZENA

PATRÍCIA SOUZA MARCHAND

RESUMO

O texto trata do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e de seu principal instrumento, o Plano de Ações Articuladas, focando concepções e práticas vigentes nas relações entre União e municípios. Essas relações são caracterizadas e discutidas tendo em conta a cooperação federativa na educação, o regime de colaboração entre os sistemas de ensino e a assistência técnica e financeira da União na educação básica. Articulações entre União e municípios, no âmbito da política, são compreendidas com base na noção de regulacão da ação pública e distinguidas como parte de processos instituintes de uma nova regulacão na ação pública.

POLÍTIAS PÚBLICAS • PLANEJAMENTO EDUCACIONAL • SISTEMAS DE ENSINO • METAS EDUCACIONAIS

INTER-GOVERNMENTAL RELATIONS IN EDUCATION IN LIGHT OF THE CONCEPT OF ADJUSTMENT

ABSTRACT

This paper deals with the Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação and its main instrument, the Plano de Ações Articuladas, focusing on current concepts and practices concerning relationships between the Union and municipalities. These relationships are characterized and discussed taking into account federal cooperation in education, the system of cooperation between education systems and the technical and financial assistance from the Union at the basic education level. Joint political actions between the Union and municipalities are understood based on the notion of regulation of public action and are distinguished as part of constitutive processes of a new regulation in public action.

EDUCATIONAL POLICIES • EDUCATIONAL PLANNING • EDUCATIONAL GOALS • EDUCATIONAL SYSTEM

RELACIONES INTERGUBERNAMENTALES EN LA EDUCACIÓN A LA LUZ DEL CONCEPTO DE REGULACIÓN

RESUMEN

El texto trata del Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação y de su principal instrumento, el Plano de Ações Articuladas, y enfoca concepciones y prácticas vigentes en las relaciones entre el gobierno federal y municipios. Tales relaciones son caracterizadas y discutidas teniendo en cuenta la cooperación federativa en la educación, el régimen de colaboración entre los sistemas de enseñanza y la asistencia técnica y financiera del gobierno federal en la educación básica. Las articulaciones entre el gobierno federal y los municipios en el ámbito político son comprendidas en base a la noción de regulación de la acción pública y distinguidas como parte de procesos instituyentes de una nueva regulación en la acción pública.

POLÍTICA EDUCATIVA • PLANIFICACIÓN EDUCATIVA • SISTEMAS EDUCATIVOS • METAS EDUCATIVAS

NA MOLDURA POLÍTICO-INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, a complementaridade entre as esferas de governo na atuação educacional é elemento de ordem normativa e atravessa a formulação e a implementação de políticas públicas. No que concerne à educação básica, a oferta descentralizada e, igualmente, a execução de grande parte do gasto educacional final descentralizado, com regime de financiamento tripartite, configuram um “governo” da educação que comporta formas de cooperação federativa de distintas naturezas. Pensando em formas de cooperação de âmbito nacional, duas distinções são aqui mencionadas.

Por um lado, um conjunto de políticas inscritas no ordenamento constitucional-legal da República, dentre as quais têm destaque o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Por outro lado, um leque de ações propostas pela União, sem a garantia legal – por isso chamadas de ações voluntárias – que se implementam com órgãos e instituições estaduais e municipais da educação. Os dois conjuntos comportam, portanto, políticas intergovernamentais.

Neste artigo, trataremos do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, uma política que agrega programas e ações de assistência técnica e financeira voluntária da União às redes públicas estaduais e municipais de educação básica, os quais têm caráter intergovernamental. Faremos uma exposição de concepções e elementos da implementação da política, com base em resultados de pesquisas que vêm sendo realizadas pelas autoras (MARCHAND, 2013; FARENZENA, 2012b), visando

a discutir, de modo preliminar, traços da regulação das relações entre União e governos municipais direcionada pela política.

O Plano de Metas foi criado em 2007, no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação, com o objetivo de incidir na melhoria da qualidade da educação básica. É muitas vezes confundido com seu principal instrumento, o Plano de Ações Articuladas – PAR –, embora seja mais abrangente que este. O Plano de Metas contempla, além do PAR, definições de ordem mais geral, como diretrizes, instrumentos de monitoramento e acompanhamento, entre os quais o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb –, procedimentos de adesão e habilitação ao recebimento de assistência da União, instâncias e procedimentos de gestão. Contempla também a própria implementação das ações do PAR pelo Ministério da Educação e pelos governos e escolas estaduais e municipais. Neste artigo, utilizamos a expressão Plano de Metas/PAR para nos referir à política.

Nos dois itens a seguir, apresentamos as bases teóricas de nosso estudo: a noção de regulação na/da ação pública e formas de cooperação entre esferas de governo e entre sistemas de ensino no setor educacional. Nos dois itens posteriores, focamos o Plano de Metas: primeiramente, fazemos uma sucinta caracterização da política e de sua evolução, na qual priorizamos concepções que consideramos mais relevantes dentro do que nos propomos a discutir; na sequência, mostramos os resultados de nossas pesquisas no que concerne à implementação do PAR. Nos comentários finais, realçamos que o Plano de Metas/PAR estabelece uma nova regulação, de tipo contratual, nas relações entre União e municípios na educação.

PENSAR AS RELAÇÕES INTERGOVERNAMENTAIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL POR MEIO DA REGULAÇÃO

Regulação possui diversas conotações ou interpretações. Em sentido lato, significa o estabelecimento de regras e normas para determinadas finalidades. Na pesquisa sobre políticas públicas, a noção de regulação pode ser utilizada para pensar o papel do Estado e as relações entre instituições e entre atores das políticas.

Referindo-se à área da educação, afirma Barroso (2005b):

A actual difusão, no domínio educativo, do termo “regulação” está associada, em geral, ao objectivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Muitas das referências que são feitas ao “novo” papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de “modernização” da administração pública das práticas tradicionais de controlo burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio

da intervenção estatal. Neste sentido, a “regulação” (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da “regulamentação” (centrada na definição e controle *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados). (p. 727)

Dessa forma, são postas em evidência, no conceito de regulação, as dimensões de coordenação e de controle para o alcance de resultados. Em relação à intervenção estatal burocrática, há uma diferença que sobressai: a flexibilidade de atribuições e de processos com controle dos resultados.

Duquerq expõe uma definição de Pierre Bauby, para quem a regulação conota

[...] o ajustamento, conforme uma regra ou uma norma, de uma pluralidade de ações e de seus efeitos, arbitragem entre os interesses diferentes de todos os atores. Ela abrange, então, a regulamentação – quer dizer, a definição das “entradas” (leis, contratos) – o “controle” (quer dizer, a verificação da execução dessas “entradas”) assim como as necessárias adaptações. Se há regulação é porque as regras não podem prever tudo, devem ser interpretadas, avaliadas e constantemente adaptadas em função das circunstâncias e dos objetivos. (BAUBY, 1998 apud DUQUERQ, 2005, p. 9, tradução nossa)

Segundo Duquerq (2005), o cerne da regulação é “a busca de definição ajustada e do controle mais leve da ação pública” (p. 10, tradução nossa). A “definição ajustada” remete a decisões ou ações que vão se adaptando, se moldando, o contrário de uma definição estabelecida *a priori*. Segundo esse autor, a noção é próxima daquela de governo ou de pilotagem, mas, à diferença dessas, a regulação não diz respeito a um regulador único, e sim a uma pluralidade de instâncias reguladoras e de lugares de regulação. Nesse caso, para o estudo da ação estatal, a noção de regulação conduz a compreender o Estado como compartilhando autoridade ou responsabilidade com outros atores. Do ponto de vista das políticas educacionais brasileiras propostas pelo governo federal, a noção supõe compartilhamento de responsabilidades e de poder entre esferas de governos, ou, de outro modo, a possibilidade de diferentes moldagens na implementação.

Embora a noção sugira relação entre atores do Estado e fora dele – a sociedade civil, por exemplo –, podemos conjecturar que, para contextos de políticas públicas em que intervêm diferentes níveis de governo, o compartilhamento de autoridade e responsabilidade acentua o ângulo relacional das intervenções. A regulação nos coloca, assim, a ideia de que uma política proposta por um governo central, ou federal, por exemplo, não define tudo de antemão, mas que há espaço para ajustamentos que dependem das

situações concretas de relação entre esse governo e as instâncias subnacionais, bem como às características dos contextos locais.

O processo de regulação compreende, portanto, de um lado, a produção de regras que orientam o funcionamento de dado sistema e, de outro, o (re)ajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras. No campo da educação, esse sistema pode ser entendido, por exemplo, como um determinado sistema educacional, uma rede de ensino ou, ainda, o espaço de uma política pública.

O Plano de Metas/PAR, nesse sentido, e como será visto mais adiante, estabelece uma forma de regulação específica na relação entre União e municípios. O PAR orienta ou confere significado às ações dos municípios para que a educação evolua em termos de qualidade e atinja índices que atestem essa evolução positiva. Complementarmente, ocorre um (re)ajustamento de diversas decisões e ações dos atores envolvidos nesse processo, como secretários de Educação, professores, supervisores e orientadores educacionais, técnico-administrativos, entre outros. Esse (re)ajustamento envolve também, de modo constante, as decisões e ações da própria burocracia do Ministério da Educação.

Compreendemos a noção de regulação como muito próxima da noção de governança, pois ações são efetivadas com o objetivo de estabelecer uma espécie de coordenação, ou orientação, entre os atores envolvidos na implementação da política pública, grupos sociais e instituições diversas, sendo as mais relevantes, no setor da educação, as escolas. No âmbito do Plano de Metas/PAR, a regulação é feita com base em objetivos e diretrizes estabelecidos pelo MEC, mas com adesão dos municípios, quer dizer, há um acordo prévio entre os entes federados. Esse acordo não é rígido; ele evolui, sofre transformações e ajustes. E é isso, no nosso entendimento, que diferencia regulação de governança.

A noção de regulação permite pensar a ação pública como complexa. Segundo Barroso (2005a), ela permite que a análise se afaste da ideia de que há um macroator (que aqui poderia ser o Ministério da Educação) que tudo decide e tudo controla, no marco de um processo hierarquizado, linear e de direção única. Ao contrário, segundo ele,

[...] a regulação do sistema educacional resulta de um sistema complexo de coordenação (e de coordenações), no qual diversos níveis, finalidades, processos e atores interagem, de modo às vezes imprevisível, segundo racionalidades, lógicas, estratégias e interesses distintos. (BARROSO, 2005a, p. 165, tradução nossa)

Arretche (2001), ao tratar da formulação e da implementação de políticas como campos de incerteza, acentua a margem de autonomia que têm os implementadores de políticas num ambiente sempre em mutação. Embora a autora se refira a múltiplas relações entre agentes da formulação

e da implementação de programas públicos, uma das condições que acentua é a potencialidade de não convergência de interesses e de referenciais em programas complexos que envolvem mais de uma esfera de governo.

Políticas públicas compartilhadas por governos ligados a partidos que competem entre si tendem a produzir comportamentos não cooperativos, pois na base das relações de implementação haveria uma incongruência básica de objetivos, derivada da competição eleitoral. Este cenário – perfeitamente factível, dada a multiplicidade de programas descentralizados existentes – não pode ser encarado como um problema. É simplesmente um *dato* da realidade, que impõe um razoável grau de incerteza quanto à convergência de ações dos implementadores e, por extensão, da perfeita adequação entre formulação original e implementação efetiva. (ARRETICHE, 2001, p. 48)

Do nosso ponto de vista, essa noção de regulação é bastante pertinente como elemento conceptual na análise de políticas públicas que envolvem relações intergovernamentais. Os autores mencionados, ao definirem a regulação, acentuam a adaptação contínua das regulamentações às situações concretas, assim como a complexidade das relações em sistemas multinível em que há uma pluralidade de atores com distintos referenciais e interesses. A reflexão de Arretiche nos reporta, mais especificamente, às políticas de Estados federativos como o brasileiro, cuja implementação envolve mais de uma esfera de governo, e ao seu potencial de incerteza e de mutação em face das condições políticas e institucionais que precedem e circundam essas políticas.

Fernando Haddad, ministro da Educação entre 2005 e 2012, em entrevista ao jornal *Folha de S.Paulo*, em 26 de março de 2008, sustentou que o Estado deve avaliar e regular a educação. Na verdade, acreditamos que temos hoje, no Brasil, no que toca às relações entre União e demais entes federados no setor educacional, regulações efetivadas em diferentes políticas que têm como medida de entrada, de acompanhamento e/ou de resultado testes e outros instrumentos do chamado Estado avaliador, como é o caso do Plano de Metas/PAR. É uma política que usa o Ideb (composto também pelo indicador proficiência dos alunos na Prova Brasil ou Saeb) como critério de priorização da assistência técnica e financeira da União aos governos subnacionais e às escolas e como indicador de acompanhamento e de resultados da política e dos programas do PAR.

O Plano de Metas permite que o governo federal mobilize um processo de regulação das relações intergovernamentais na educação para superar desigualdades e déficits presentes no território nacional por intermédio da assistência técnica e financeira e de instrumentos de avaliação e de implementação de políticas que visam maior cobertura educacional e melhoria da qualidade da educação básica. Sendo o PAR um instrumento em

que ações previstas por municípios e estados para a melhoria da educação básica pública devem estar presentes, ele se torna instrumento central no processo de regulação do Plano de Metas.

COOPERAÇÃO FEDERATIVA E COLABORAÇÃO ENTRE SISTEMAS DE ENSINO

Atualmente, o Brasil se caracteriza por um marco legal de federalismo cooperativo, singularizado pela ação conjunta entre os entes federados, a autonomia dos mesmos e o poder de autofinanciamento da União, estados e municípios.

Esse federalismo cooperativo se afirma na política aqui analisada, na medida em que está embasada na cooperação entre os entes federados e na colaboração entre os sistemas de ensino para que a educação básica atinja melhores índices de qualidade.

Para a garantia do direito à educação de qualidade, o estabelecimento das competências dos entes federados é requisito, pois, ao longo da história do país, persistiram a ausência ou lacunas no estabelecimento dessas competências, o que fez com que a educação não fosse oferecida ou, quando oferecida, se desse em condições precárias e com profundas iniquidades.

Com a Constituição Federal de 1988, os níveis subnacionais de governo adquirem autonomia política e passam a ser responsáveis pela concepção e gestão de políticas sociais, o que impulsionou movimentos de descentralização político-administrativa, seja do governo federal para governos estaduais e municipais, seja de governos estaduais para prefeituras.

De acordo com Carlos Roberto Jamil Cury:

Desde 1988, o nosso modelo de relações entre os entes federativos foi substancialmente alterado. De um modelo hierárquico e dualista em que a União era superior aos Estados e esses superiores aos Municípios, onde a autonomia desses últimos era módica, passou-se para um modelo de colaboração recíproca, descentralizada e com repartição de competências. Isto significou, nas relações políticas, uma nova estrutura institucional cooperativa. (2002b, p. 49)

Vale lembrar que, no Brasil, a opção política pela descentralização foi consagrada na própria Constituição de 1988. Ou seja, na estrutura da federação brasileira, o reconhecimento de poder e legitimidade dos governos subnacionais para a formulação e implementação de políticas públicas foi inscrito no ordenamento jurídico maior, pelo qual não pode ser entendido como opção adotada por este ou aquele governo da União (AFONSO, 2004). A Constituição prevê, para a maioria dos setores sociais, a descentralização da gestão e a cooperação entre as esferas de governo. Mesmo assim, dar

consequência aos preceitos concebidos no marco constitucional foi tarefa gradativamente assumida pelos governos após a redemocratização.

No campo da educação, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (Lei n. 9.394/96) dispõem sobre a distribuição de responsabilidades governamentais na educação escolarizada, atribuindo inclusive detalhadas competências aos municípios. Em diferentes dimensões da atuação das esferas de governo na educação – como na oferta, financiamento, normatização e planejamento –, foram definidas, no marco constitucional-legal, competências que combinam autonomia, complementaridade e coordenação.

No Quadro 1, podemos verificar que descentralização e centralização estiveram presentes na educação brasileira, representando um elemento de continuidade, com variações nas funções atribuídas aos governos federal e estaduais. Nunca tivemos somente uma configuração. Em momentos em que a descentralização ficou evidente, como no Ato Adicional de 1834, na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, funções centralizadas também estavam presentes.

QUADRO 1
COMPETÊNCIAS DAS ESFERAS DE GOVERNO NA EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS E NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES

ORDENAMENTO CONSTITUCIONAL-LEGAL	COMPETÊNCIAS DAS ESFERAS DE GOVERNO COM A OFERTA DO ENSINO
Constituição de 1891	Repartição das competências, com descentralização, em relação ao secundário, mas permanência de centralização normativa e administrativa. Falta de uma definição clara quanto à oferta do ensino primário, ficando subtendido que era de responsabilidade dos estados.
Constituição de 1934	Competência compartilhada entre o governo federal e os estados para a oferta de educação pública. Centralização normativa. Responsabilidades da União, estados e municípios no financiamento da educação.
Constituição de 1937	Competência compartilhada entre o governo central e os estados para a oferta de educação pública. Centralização normativa e administrativa.
Constituição de 1946	Competência compartilhada entre o governo federal e os estados para a oferta de educação pública. Descentralização normativa e administrativa. Responsabilidades da União, estados e municípios no financiamento da educação.
LDB de 1961	Divisão de competências entre os entes federados. Centralização normativa e descentralização administrativa. Responsabilidades da União, estados e municípios no financiamento da educação.
Constituição de 1967	Competência compartilhada entre o governo federal e os estados. Centralização normativa e administrativa. Responsabilidade dos municípios no financiamento da educação (Emenda n. 1/69 à Constituição de 1967).
Lei n. 5.692/71	Centralização normativa e administrativa. Menção aos municípios como entes que poderiam assumir o ensino de 1º grau. Responsabilidade dos municípios no financiamento da educação.
Constituição de 1988	Competência compartilhada entre o governo federal, os estados e os municípios na oferta e no financiamento da educação. Descentralização normativa e administrativa.
LDB de 1996 (Lei n. 9.394)	Descentralização administrativa e normativa, e centralização dos processos de avaliação e de definição de diretrizes curriculares.

Fontes: documentos legais citados.

Nota: o quadro foi retirado de Marchand (2013, p. 51), com adaptação das autoras.

Na atual LDB, a divisão de responsabilidades em face do dever do Estado para com a educação e a instituição de mecanismos de redistribuição de recursos configuram uma organização descentralizada. Mas a centralização ainda persiste, sobretudo em processos de avaliação de larga escala e no estabelecimento de normas e diretrizes de caráter nacional.

Ou seja, há uma descentralização em vários âmbitos: fiscal; de responsabilidade com a oferta da educação; na produção de normas para a garantia de direitos relacionados à educação; na autorização, credenciamento, fiscalização e supervisão das instituições de ensino. Ao mesmo tempo, a União lança mão de instrumentos ou estratégias de controle de processos – com destaque para as avaliações de larga escala ou criação de indicadores –, os quais, pelo menos de modo potencial, podem demarcar o caminho que a educação deva seguir em determinado período.

Nesse cenário de conjugação entre descentralização e centralização, a instituição do Plano de Metas/PAR introduz um tipo de regulação das relações entre a União, estados e municípios brasileiros em que a melhoria da qualidade da educação, tal como delimitada na política, é interposta como perspectiva e como baliza de encadeamento e de reciprocidade das ações.

Para que as relações intergovernamentais levem à democratização do Estado, deve haver uma clara definição dos mecanismos de articulação entre os entes federados, tanto no que se refere à redistribuição dos recursos financeiros quanto no que concerne à definição de competências governamentais (LOBO, 1990).

Cabe aqui destacar que a descentralização é definida aqui como um processo que envolve necessariamente alterações nos núcleos de poder, que levariam a uma maior distribuição do poder decisório. De acordo com Lobo (1990), a descentralização pode ser entendida de três perspectivas: da administração direta para a indireta, entre os níveis de governo e do Estado para a sociedade civil. Neste caso, referimo-nos a relações entre esferas de governo. Isto porque tais relações evidenciam um maior ou menor grau de centralização e de coordenação do sistema federativo.

O Plano de Metas pode ser enquadrado no tipo de descentralização que supõe transferência de responsabilidades de um nível de governo mais abrangente para outro menos abrangente, já que o governo federal atribui aos municípios e estados a execução de políticas que foram definidas centralmente.

O exame das relações intergovernamentais na política educacional, contudo, requer uma atenção particular ao regime de colaboração, princípio gravado na Constituição Federal e na LDB como fundamento das responsabilidades e das relações entre sistemas de ensino e entre

governos no setor da educação. O regime de colaboração pode ser compreendido como expressão, na educação, do federalismo cooperativo brasileiro consagrado no ordenamento constitucional-legal do país.

Segundo Cury (2002a, p. 171), “para dar conta deste modelo federado cooperativo, a Constituição compôs um ordenamento jurídico complexo”. Nesse “ordenamento jurídico complexo” coexistem as competências privativas, concorrentes e compartilhadas, entre os entes federados em matéria de poder de legislar. De acordo com o autor, “a Constituição Federal montou um sistema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo [...], reconhecendo a dignidade e a autonomia próprias destes como poderes públicos” (CURY, 2002a, p. 173).

No campo executivo e administrativo da ação pública, conforme sistematizado por Araujo (2010), encontram-se, no ordenamento jurídico brasileiro, competências comuns das esferas governamentais, as quais exigem “cooperação federativa”, o que é o caso da oferta educacional. Segundo a autora, na cooperação “a tomada de decisão deve ser concretizada de forma conjunta, assim como o exercício das competências” (ARAUJO, 2010, p. 236). Outro instrumento referido pela autora é o da “coordenação federativa”, que difere do anterior pela busca de “resultado comum a partir do governo central, apesar da autonomia dos entes federados” (ARAUJO, 2010, p. 238). Um terceiro instrumento é o do “regime de colaboração” entre os sistemas de ensino, presente no ordenamento da educação brasileira. Ainda segundo a autora, esse regime impõe uma gestão associada dos serviços supostos nas competências comuns e abrange aspectos mais gerais da política educacional, diferentemente de “formas de colaboração”, mais pontuais e potencialmente fragmentadas sem uma regulação posta por um regime de colaboração.

A palavra regime significa método ou sistema político pelo qual se rege uma administração ou uma nação, ou ação de reger (governar, administrar), e colaboração significa ação ou efeito de colaborar (trabalhar com o outro, cooperar), ajudar. Assim, regime de colaboração é um modo de governar, administrar de forma cooperativa, ou seja, União, estados e municípios, componentes da República Federativa do Brasil, devem colaborar entre si para administrar a oferta da educação e, assim, garantir o direito à educação.

A cooperação federativa na educação é uma definição mais ampla, fundamentada no que prescreve o parágrafo único do art. 23 da Constituição Federal: “Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional” (grifos nossos). A definição foi adjetivada acima como ampla não apenas por seu objetivo, como também por ensejar que a competência

comum das esferas de governo na educação seja regulamentada tendo em conta as esferas governamentais. O regime de colaboração pode ser compreendido como uma das expressões da cooperação federativa na educação, restringindo-se, porém, à cooperação entre sistemas de ensino, integrantes dos governos. De todo modo, pensamos que, no contexto de falta de uma regulamentação federativa da cooperação e do regime de colaboração, o que temos hoje no país são políticas e ações que estabelecem formas de colaboração, algumas delas presididas pela coordenação e outras pela cooperação federativa.

Considerando a política em foco, cabe um destaque ao papel conferido à União. Na organização específica da educação, cabe à União organizar, manter e financiar a rede pública federal de ensino e assistir técnica e financeiramente os governos subnacionais. A prestação de assistência financeira e técnica aos estados e municípios deve garantir equalização de oportunidades e padrão mínimo de qualidade de ensino, para que, assim, a União desempenhe o papel redistributivo e supletivo em matéria educacional que lhe é atribuído pela Constituição e pela LDB. As atribuições de estados e municípios na educação, portanto, devem ser apoiadas pela União. O Plano de Metas/PAR, cabe reiterar, regula as relações entre o governo da União e os governos municipais e estaduais na assistência técnica e financeira de natureza voluntária.

ENCAIXES ENTRE PLANOS¹

Conforme já referido na introdução, o Plano de Metas é uma política intergovernamental inaugurada com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE –, em 2007. Tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação básica, pautando-se em 28 diretrizes, as quais abrangem, entre outros, aspectos relacionados ao acesso e à permanência na escola, à organização do trabalho pedagógico, à formação e à carreira dos profissionais da educação, à gestão das escolas e das redes de ensino. O Plano de Metas foi proposto pelo governo federal e conta com sua intervenção na promoção e implementação das ações, mas envolve as redes estaduais e municipais de ensino em igual medida. No âmbito do Plano de Metas, cada ente subnacional elabora um plano de ações articuladas – PAR –, na perspectiva de evolução positiva do Ideb.

O primeiro PAR cobriu os anos de 2008 a 2011; o segundo, com reformulações e acréscimos de indicadores e ações, cobre o período 2011-2014. Para sua elaboração e monitoramento, há previsão de assistência técnica do MEC às equipes estaduais ou locais. As normas da política, de 2007, incluem a instituição de comitê estratégico do PAR no âmbito do MEC, com representação do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed – e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime –, que tem como atribuições definir,

¹ Parte desta seção foi elaborada com base em Farenzena (2012a; 2013).

monitorar e revisar ações, programas e atividades de assistência técnica ou financeira da União.

O PAR é parâmetro para a assistência técnica e financeira voluntária da União às redes públicas de educação básica. A ideia é que a assistência voluntária da União seja direcionada prioritariamente às redes públicas ou a escolas com Ideb mais baixos e que se comprometeram com as diretrizes do Plano de Metas. Há, contudo, uma série de ações que se destinam a todas as redes ou escolas ou que agregam outros critérios de priorização, em composição com ou para além do Ideb mais baixo.

O PAR é um planejamento de tipo estratégico, composto por indicadores preestabelecidos, referentes a condições de oferta educacional, os quais são avaliados pelas equipes estaduais ou locais responsáveis por esse planejamento. No PAR municipal, a cada indicador corresponde uma ação e, a cada ação, um conjunto de subações; em geral, dentro de cada ação há subações complementares, umas (sempre em maior quantidade) a serem executadas pelo município e outras pelo MEC. O PAR 2008-2011 continha 52 indicadores e o PAR 2011-2014 contém 82 indicadores. Em ambos, os indicadores e as ações são distribuídos em quatro dimensões, desdobradas em áreas: gestão educacional; formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos. O registro e o monitoramento do PAR são feitos *online*, na internet, no módulo PAR do Sistema Integrado de Monitoramento, Orçamento e Finanças do MEC – Simec.

O Plano de Metas/PAR está embasado na colaboração entre os entes federados. Ou seja, para que a política funcione é necessário que tanto o governo federal quanto os governos municipais estejam empenhados na realização das ações e subações previstas no PAR municipal. As subações podem ser de responsabilidade exclusiva do município ou podem estar relacionadas à assistência técnica ou financeira do MEC. Isto requer a articulação dos entes federados para que cada ação possa ser plenamente executada. Na medida em que uma das partes não executa a subação, a ação pode não ser finalizada.

A complementaridade das subações pode ser exemplificada no Quadro 1, referente à dimensão 01 – gestão educacional, área 01 – gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino, indicador 1 – existência e funcionamento de conselhos escolares (PAR 2008-2011).

QUADRO 2
EXEMPLO DE ARTICULAÇÃO DE SUBAÇÕES NO PAR

SUBAÇÃO	FORMA DE EXECUÇÃO	UNIDADE DE MEDIDA
Monitorar a atuação dos conselhos escolares.	Executadas pelo município	reunião(ões)
Qualificar conselheiros escolares.	Executadas pelo município	conselheiro(s)
Qualificar técnicos da SME que serão os multiplicadores da formação de conselheiros escolares.	Assistência técnica do MEC	Servidor(es) da Secretaria Municipal da Educação
Reunir os segmentos da comunidade escolar para incentivar e orientar a criação dos conselhos escolares.	Executadas pelo município	reunião(ões)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Simec, módulo PAR.

No exemplo, temos uma ação com quatro subações, das quais três são de responsabilidade do município e uma necessita de assistência técnica do MEC para sua execução. No caso de o MEC não fornecer a qualificação dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação para serem os multiplicadores da formação de conselheiros escolares, as demais subações não têm como ser executadas. Da mesma forma, se a Secretaria não orientar a criação dos conselhos escolares, não há sentido na ação de qualificação de conselheiros.

Cabe esclarecer que, recentemente, em 2012, houve uma modificação importante na política e no *status* que ela passa a ter no que concerne à regulação das relações entre União, estados e municípios nas ações de assistência técnica e financeira voluntária da União na educação básica.

A Lei n. 12.965, de 2012,² estabelece, no artigo 1º: “O apoio técnico ou financeiro prestado em caráter suplementar e voluntário pela União às redes públicas de educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios será feito mediante a pactuação de Plano de Ações Articuladas – PAR”. Enquanto a regulamentação anterior (Decreto Presidencial n. 6.094/07) referia-se ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, essa lei contém prescrições sobre o PAR, mas não se restringe a seus conteúdos. O PAR passa a ter objetivos que antes eram do Plano de Metas, bem como instâncias de gestão e uma cadeia de responsabilidades, procedimentos e relações, que deixam claro que não se trata do PAR em si, ou seja, plano com diagnóstico, ações e subações. Portanto, são imprimidas mudanças importantes na regulamentação com a Lei n. 12.965/12, parte das quais é comentada na sequência.

O objetivo de melhoria da educação básica é vinculado à observação das metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação e não são especificadas as 28 diretrizes do Plano de Metas que constavam na regulamentação anterior.

A Lei n. 12.965/12 institui o Comitê Estratégico do PAR no âmbito do Ministério da Educação, com atribuições de definição, monitoramento e revisão das ações de assistência da União, devendo tal Comitê

² Essa lei teve como origem a Medida Provisória n. 562/12. Sua tramitação no Congresso Nacional ocorreu de março a julho de 2012. Além do PAR, ela trata de alterações no Programa Dinheiro Direto na Escola, no Fundeb (cômputo de matrículas de escolas comunitárias conveniadas com o poder público que atuam na educação do campo) e no Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos.

contar com representação do Consed e da Undime. É uma formulação bem diferente daquela do Plano de Metas, na qual estava previsto um Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, com atribuições restritas à mobilização social em prol da melhoria da qualidade da educação.

A nova regulamentação atinge também procedimentos da transferência de recursos financeiros da União aos estados e municípios, em ações previstas no PAR: é dispensada a realização de convênios ou peças congêneres, sendo esses substituídos pela exigência de termo de compromisso firmado entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – e o respectivo ente (governo estadual ou prefeitura); os conselhos do Fundeb, estaduais e municipais, assumem a responsabilidade de realizar o acompanhamento e o controle social dos recursos transferidos para fins de execução das ações do PAR.

Essa modificação nos procedimentos de transferência de recursos foi justificada, na Exposição de Motivos Interministerial (E.M.I.) para proposição da medida provisória que deu origem à lei, como necessária para imprimir mais celeridade no processo de transferência de recursos. O documento esclarece que os termos de compromisso que substituiriam instrumentos anteriores, seriam bem mais abrangentes. Segundo a E.M.I. (BRASIL, 2012b, p. 2), “O Termo de Compromisso garantirá à União que os entes recebedores dos recursos federais se comprometam, além da regular utilização dos recursos, com os princípios da política nacional da educação básica de qualidade”.

Características do Plano de Metas/PAR demonstram, para além de aspectos mais operacionais, o caráter padronizado do planejamento, que delimita ações dos municípios e de diferentes setores do MEC. A existência do Ideb, como índice para orientar prioridades, assim como para oferecer uma medida de resultados da política, ou, pelo menos, de evolução, é outro elemento importante na regulação da política, como forma de controle. As modificações imprimidas pela Lei 12.695/12, pela criação do Comitê Estratégico do PAR, assim como pela nova forma de transferência de recursos, na qual os termos de compromisso buscam reforçar a pactuação e as responsabilidades, evidenciam, respectivamente, tendências de incorporar representação mais orgânica das esferas subnacionais nas decisões, bem como de reforçar as adesões ou, se quisermos, o contrato das ações, de ambas as partes.

³ Cabe observar que integramos um grupo que trabalha, desde 2007, com projeto de extensão universitária, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, voltado a apoiar municípios em assuntos de elaboração, implementação e monitoramento do PAR. O projeto é desenvolvido em parceria com o FNDE/MEC. Algumas informações que constam neste item advêm de nossa experiência neste projeto.

ARTICULAÇÃO DOS ENTES FEDERADOS EM TORNO DO PLANO DE METAS/PAR³

Olhar a relação entre a União e os municípios na implementação do Plano de Metas/PAR se torna relevante, pois os municípios, dentro do sistema federativo brasileiro, passam a ter cada vez mais responsabilidades

em face da garantia do direito à educação. Ao mesmo tempo, a evolução normativa dos últimos anos também reforçou o papel da assistência técnica e financeira da União aos governos estaduais e municipais em matéria de educação básica, pois essa assistência foi fundamentada no papel redistributivo e supletivo da União e nos objetivos de alcançar igualdade de oportunidades e padrão de qualidade na educação. E é no bojo da cooperação e colaboração, inscritas como necessárias entre os entes federados pela Constituição Federal de 1988, que, com o Plano de Metas/PAR, ocorre o movimento de instituição de uma nova forma de regulação das relações entre União e municípios nas ações de assistência voluntária da União na educação básica.

O Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, dispunha sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União, em regime de colaboração com os municípios, Distrito Federal e estados, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, objetivando a melhoria da qualidade da educação básica. A Lei n. 12.695/12 acentua a pactuação dos planos de ações articuladas e dos termos de compromisso como exigências para que os municípios se habilitem à prestação de apoio técnico e/ou financeiro de caráter complementar e voluntário da União.

A partir dos anos 1990, novas formas de gestão foram instituídas e, com isto, o papel do Estado foi sendo reformulado. Nesse contexto, medidas políticas e administrativas foram constituindo novas formas de regulação da política educacional.

No governo Lula, isso foi caracterizado também pelo Plano de Metas/PAR, que faz parte de medidas tomadas no bojo de novas formas de regulação no campo educacional.

Conforme Krawczyk (2008, p. 802), o PDE, via Plano de Metas/PAR:

Adjudica ao governo federal o papel de regulador das desigualdades existentes entre as regiões do Brasil por meio da assistência técnica e financeira, de instrumentos de avaliação e de implementação de políticas que ofereçam condições e possibilidades de equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. Por sua parte, os estados e, principalmente, os municípios assumirão o compromisso pelo desenvolvimento educacional em seus “territórios”.

A autora sublinha o papel do Plano de Metas/PAR como instrumento de regulação de certas desigualdades educacionais, regulação esta cujos termos são definidos pelo governo federal. Desse ponto de vista, configura-se a “coordenação” federativa referida por Araujo (2010), na

qual a União assume uma posição de precedência, impondo-se relações mais verticalizadas.

Em pesquisa realizada por uma de nós, um dirigente do FNDE, com funções de coordenação no Plano de Metas/PAR, assim se manifestou quanto às formas de articulação entre União e municípios:⁴

Na verdade, [...] a política, por meio do PAR, é uma tentativa, inclusive, de ajudar o município a poder organizar melhor as ações e demandas, e o próprio Ministério da Educação a organizar esta oferta, e a partir daí estabelecer um diálogo de forma mais organizada, não diálogos por projetos e por planos, mas um projeto, um diálogo, por um planejamento de um município. [...]. Agora, é lógico que quando você estabelece critérios, esse atendimento é uma forma do MEC organizar o atendimento para que seja mais qualificado. Eu diria que o MEC tem na concepção, mesmo, exatamente, estabelecer reforços, tentar melhorar esta relação entre município, estado e União. A efetivação do regime de colaboração, garantindo o planejamento de forma mais organizada por município e garantindo um atendimento também de forma mais organizada pelo Ministério da Educação; são ações essenciais para o cumprimento, inclusive, da legislação, e isso tem que acontecer. (Entrevista 1, apud MARCHAND, 2013, p. 124)

Na fala do dirigente, há um aspecto da regulação disposta pela política que merece um destaque: a organização da oferta de ações de assistência técnica ou financeira no interior do próprio MEC. A regulamentação da política e o controle (como verificação) se dirigem também aos diferentes setores do MEC. Conforme diz o dirigente, há critérios para que o MEC organize um atendimento mais qualificado. Esse *modus operandi* estabelece delimitações à discricionariedade dos setores do MEC e, potencialmente pelo menos, induz à articulação entre esses setores.

O PAR estabelece uma “engenharia” que faz com que municípios e União estejam atrelados na execução de determinadas ações. Dessa forma, a regulação se institui não somente para o município, mas também para a União, seja olhando para a sua relação com os entes subnacionais, seja na perspectiva do jogo interno na administração pública federal.

O relacionamento entre os entes federados para o desenvolvimento da política, do modo como está estabelecido no ordenamento da política, é componente do processo de regulação construído na política. O Decreto n. 6.094/07 estabeleceu que a participação da União no Plano de Metas/PAR deveria ser pautada pela realização direta ou pelo incentivo e apoio à implementação, por municípios e demais entes federados, de ações que concorressem para a melhoria da qualidade da educação. Além disso, as adesões ao Plano de Metas norteariam o apoio

4 Trechos de entrevistas foram extraídos da tese de doutorado de uma das autoras (MARCHAND, 2013). Essa tese teve como objetivo compreender o processo de regulação da relação entre União e municípios do Rio Grande do Sul instituído a partir do Plano de Metas, por meio do PAR. A metodologia de pesquisa contemplou ferramentas da análise de política pública, abrangendo análise de referenciais mais gerais da política, com ênfase no conteúdo do PAR (indicadores, ações e subações), e estudo da elaboração e implementação do PAR em municípios gaúchos. Foram entrevistados dirigentes do MEC e do FNDE, profissionais que atuaram na assistência técnica a municípios do Rio Grande do Sul, para apoiar a elaboração e monitoramento do PAR 2008-2011, e gestores de redes municipais de ensino.

voluntário da União às redes públicas de educação básica dos governos subnacionais, ou seja, os termos de adesão assinados pelos prefeitos e governadores seriam condição indispensável para acessar a assistência disponibilizada pela União.

Para apoiar diretamente a elaboração, monitoramento e implementação dos planos municipais 2008-2011 aos municípios priorizados no âmbito da política – aqueles com Ideb mais baixos –, o MEC efetivou vários arranjos: inicialmente, a montagem de uma equipe de assessores *ad hoc*, para atendimento *in loco* a municípios e, na sequência, parcerias com algumas instâncias, predominantemente universidades federais e secretarias estaduais de Educação.

Outro ponto a ser destacado na elaboração do Plano de Ações Articuladas diz respeito à política partidária e aos ciclos eleitorais e de governo. O processo corre sempre o risco da descontinuidade, pois, a cada mudança de governo, tudo tem que ser reiniciado. Isto pôde ser por nós presenciado em municípios do Rio Grande do Sul, quando da implementação do PAR 2008-2011. Quase todos os municípios que tiveram mudanças, tanto de prefeito como de secretários de Educação, vivenciaram descontinuidade na execução do PAR. Muitos secretários, ao assumirem, não tinham a devida compreensão do que representava o PAR e, tampouco, do conteúdo que constava nos planos de seus municípios. Após a eleição para prefeitos em 2008, muitos secretários solicitaram a revisão ou reelaboração do PAR, justificando que o PAR não atendia de forma adequada às demandas locais. Isso só não ocorreu naqueles municípios nos quais o prefeito foi reeleito e não houve mudanças na secretaria de educação.

Isso evidencia mais um modo pelo qual as circunstâncias políticas afetam o andamento do processo e, muitas vezes, retardam a realização do atendimento às ações previstas no PAR. Mesmo a assessoria direta aos municípios priorizados não dá conta desse problema, pois ela não é permanente. Esta é uma das contingências que tem de ser levadas em consideração, pois acaba interferindo no andamento do processo e na relação do ente federado com o MEC.

Apesar das dificuldades enfrentadas, a política foi vista como positiva por parte de muitos dirigentes municipais, o que ilustramos com um recorte de depoimento colhido em entrevista com um secretário municipal de educação do interior do Rio Grande do Sul. Para ele, o PAR estabeleceu uma nova forma de articulação com os municípios, pois, a partir dele, União se envolveu mais nas causas da educação local” (Entrevista 2, apud MARCHAND, 2013, p. 129). Contudo, conforme o mesmo secretário, “são necessários mais integrantes nas SMECs [secretarias municipais de educação e cultura] para atender todo esse acompanhamento e a maioria dos municípios não tem recursos financeiros

para ampliar essa demanda, pois perdem muitos recursos do Fundeb” (Entrevista 2, apud MARCHAND, 2013, p. 130).

Para muitos dirigentes municipais, o principal mérito da política é a possibilidade de todos os municípios do Brasil terem acesso a quase todos os programas oferecidos pelo MEC, uma mudança no processo estabelecido anteriormente, no qual muitos programas eram oferecidos de modo mais restrito, ou quando a transferência de recursos dependia da submissão de projetos ao MEC/FNDE.

De acordo com uma das coordenadoras do projeto de extensão da UFRGS Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica:⁵

Não se pode negar que as relações foram estreitadas de algum modo, a aproximação entre a União e os municípios é visível, mas ainda há muito que avançar, especialmente pela diversidade e desigualdades existentes entre as regiões; e os municípios brasileiros realizam contato direto com as secretarias do MEC e com o FNDE para pedir orientação e esclarecimentos dos programas do plano. É frequente também a visita dos prefeitos em Brasília para reivindicar AT [assistência técnica] e AF [assistência financeira] da União. (Entrevista 3, apud MARCHAND, 2013, p. 131)

Em entrevista com dirigente do FNDE, com funções de coordenação no Plano de Metas/PAR, encontramos a seguinte apreciação:

Antes de 2007, o FNDE recebia toneladas de processos de solicitação de recursos, porque o próprio FNDE e o Ministério da Educação tinham uma política de dizer o seguinte [...], elaborava uma série de 50, 60 resoluções, e diziam: tem recurso para isso e para isso, se você quiser eu tenho este recurso para este programa, e o município e o estado, de certa forma sem avaliar e analisar a necessidade – bom, está oferecendo recursos –, apresentava os projetos. O que acontecia? Aqueles municípios que tinham melhor capacidade técnica, que tinham uma melhor estrutura, conseguiam os recursos, porque conseguiam se organizar, aqueles municípios que não tinham esta capacidade técnica, não tinham estrutura, acabavam não recebendo apoio financeiro, porque eles não conseguiam enviar os projetos. Principalmente com a elaboração do PAR, esta relação se modifica, porque o município e o estado não vão mais ao FNDE e ao MEC apresentar projetos. A partir de resolução, o FNDE e o MEC normatizam o atendimento via PAR. E através dessa resolução o estado e o município fazem seu planejamento, encaminham via sistema e a partir da análise. O próprio FNDE gera o documento de convênio para poder fazer o atendimento de assistência. Então é esta a relação, hoje os prefeitos e os

5

Realizado em colaboração com o MEC/FNDE, voltado para atendimento a municípios gaúchos para assuntos do PAR.

secretários já discutem com você como está o PAR, como está o atendimento do PAR, então eles já começaram a entender que o atendimento é com base em critérios, e com base em uma demanda qualificada a partir da elaboração do Plano. (Entrevista 1, apud MARCHAND, 2013, p. 132)

Desta forma, podemos reafirmar que o PAR estabelece uma nova forma de articulação da União com os demais entes federados. Conforme ficou expresso na fala da dirigente do FNDE, a instauração do PAR como instrumento normatizador do atendimento aos municípios e estados, no que se refere à assistência técnica e financeira, acaba por modificar o processo, estabelecido até então, de atendimento aos municípios e estados por intermédio de apresentação e envio de projetos ao MEC, sendo que esses projetos não faziam necessariamente parte de um planejamento mais amplo para a educação do município e do estado.

Como uma de nós já escreveu:

Entendo que o Plano de Metas sinaliza mais algumas inflexões na política de assistência técnica e financeira da União, entendida nos marcos das ações e relações intergovernamentais para o financiamento, a gestão e o planejamento da educação. Primeiro, pela proposição de um planejamento e da execução de ações-padrão que articulam detalhadamente responsabilidades da União com os governos estaduais e/ou municipais. Segundo, pela disponibilização de um menu de ações e programas federais, quase todos do MEC, que podem ser conhecidos e acessados por secretarias, conselhos e escolas, dentro do quadro de ação de uma política, o que constitui práticas relativamente mais articuladas – tendo como referência sistemáticas anteriores –, tanto no diz respeito às relações no interior do MEC quanto às relações do Ministério com estados e municípios. Terceiro, pela disponibilização de ações e programas de assistência do MEC para atender a toda a demanda prevista no PAR e nos processos subsequentes (termos de colaboração, convênios, termos de adesão, inscrições etc.). Quarto, pela disponibilização de ações e programas de assistência do MEC mais focalizados, com critérios explicitados de seleção dos beneficiários. (FARENZENA, 2012a, p. 13)

Adicionalmente, é pertinente lembrar do padrão mais tradicional nas relações políticas entre União e municípios, e confrontá-lo com proposições do Plano de Metas/PAR. O estudo de Castro (1998) sobre o processo de gasto do Ministério da Educação nos anos 1970 e 1980 mostrou que, mesmo na transição democrática, predominou uma “hiperpolitização” dos gastos, principalmente naqueles efetuados na educação

básica e no atendimento ao educando. Nas palavras do autor, referidas à manutenção da política clientelista na transição democrática:

No balanço do processo de gasto os atores favorecidos foram aqueles que retinham fortes recursos de poder e valores que os possibilitavam sobreviver e operar em um meio ambiente cujas regras prevalecentes priorizavam as “negociações políticas”, o “balcão de negócios”, o privilegiamento dos interesses particularistas, o clientelismo e o “corporativismo”. Para esses atores, qualquer tipo de alteração mais profunda que desestabilizasse as regras prevalecentes poderia significar perdas irrecuperáveis no curto e no longo prazos ou, então, o que era bem pior, podia significar ficar fora do jogo. [...]. Se esta foi uma das razões fundamentais para que o processo decisório mantivesse seu formato, outra razão que muito cooperou foi que as forças políticas que estiveram à frente do Ministério não procuraram mexer com este conjunto de atores cujos interesses estavam há muito tempo incrustados nos gastos do MEC e que tinham capacidade de ação suficiente para gerar problemas para suas gestões. (CASTRO, 1998, p. 235)

Sem que possamos afirmar que a política clientelista tenha se encerrado, ocorreu, desde meados dos anos 1990, a implementação de políticas de assistência à educação básica mais abrangentes, com critérios mais publicizados. Referimo-nos àquelas de transferência automática de recursos financeiros, como o Programa Nacional de Transporte Escolar, o Programa Dinheiro Direto na Escola ou a complementação da União ao Fundef. A inflexão representada pelo Plano de Metas altera critérios e procedimentos da assistência voluntária. Portanto, de nosso ponto de vista, há ruptura da regulação de corte clientelista, com a instalação de uma regulação de pactuação ou contratualização.

Contudo, como fica a intermediação de demandas por deputados e senadores, por meio das emendas parlamentares, com a instituição do Plano de Metas/PAR? Os parlamentares perdem esse importante instrumento de ligação mais direta com suas bases eleitorais? Não, mas as emendas também passam a ser paulatinamente regulamentadas e inscritas na política. Em 2012, o MEC normatizou a possibilidade de registro de emendas, o que está detalhado no documento *Orientação para elaboração de emendas parlamentares* (BRASIL, 2012a). No documento, é explicado que os parlamentares podem fazer registros de emendas no Simec, desde que o ente beneficiário tenha elaborado o PAR. Grande parte do texto é dedicada a detalhar os procedimentos e os conteúdos para registro de emendas nos mais diferentes programas federais de assistência financeira do PAR, além de outros programas da educação superior e da educação profissional.

Ou seja, houve uma adequação na política. Sem eliminar a intermediação parlamentar, os conteúdos passíveis de emendas parlamentares foram restritos ao repertório de programas e ações do PAR. Resta saber se e em que medida esse procedimento influencia cronogramas e prioridades da assistência financeira voluntária da União na educação básica.

Para finalizar esta seção, expomos alguns valores de gasto num dos programas do Plano Plurianual da União – PPA – 2008-2011, o Programa Qualidade na Escola, no qual está grande parte do gasto com ações de assistência do Plano de Metas/PAR. Segundo dados do periódico *Políticas sociais – acompanhamento e análise* (IPEA, 2013), o Programa Qualidade na Escola teve um gasto de R\$ 3 bilhões em 2011 (excetuado o Programa de Bolsas de Incentivo à Docência). Somando-se gastos que se encontram em outros programas e que claramente se referem a programas de assistência do MEC que fazem parte do Plano de Metas/PAR – programas Brasil Escolarizado, Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial –, chegamos perto de R\$ 3,5 bilhões. Um gasto relativamente pequeno diante do somatório total dos programas que constam no texto consultado: em torno de R\$ 55 bilhões; ou do somatório dos gastos com educação básica, em torno de R\$ 22 bilhões.

O montante de recursos da assistência voluntária é, pois, relativamente reduzido, não apenas como proporção do gasto total do MEC ou do gasto com educação básica. O valor é inexpressivo diante dos objetivos e metas do Plano de Metas/PAR, como também dos compromissos que a União assume com o PAR. Dito de outro modo: considerando o número de entes que potencialmente podem receber recursos, como também o número de matrículas na educação básica pública, não existe compatibilidade entre o gasto com assistência voluntária e o que é projetado ou prometido pela União no Plano de Metas/PAR.

COMENTÁRIO FINAL

O Plano de Metas/PAR, atualmente PAR, é uma política com muitos meandros. Seu estudo acadêmico pode explorar distintos vieses. Detivemo-nos nas relações União-municípios, olhando-as a partir da noção de regulação. Usamos a noção de regulação para demarcar um modo de ver, na verdade, para contornar o caminho mais fácil de partir da ideia de que estamos diante de uma política resumida a imposições por parte da União, em termos sucintos, de uma política imposta de cima para baixo.

Como procuramos mostrar, é uma política verticalizada, mas dizer isso não dá conta das injunções políticas e político-administrativas que conformam a *política de fato* e suas mutações. É marcante, nas regras e no jogo do Plano de Metas/PAR, um modo de regulação: a política estabelece um tipo de contratualização entre os entes; a União

e cada estado e município que adere ao Plano comprometem-se com a implementação de ações do PAR e com as demais estratégias da política, como a formação de comitês relacionados à política, o monitoramento, a prestação de informações, as ações necessárias à apuração e ao acompanhamento do Ideb.

O Plano de Metas/PAR se insere num contexto em que são instituídas ou renovadas ações para dar conta da minimização ou superação do que era representado como problemas a serem resolvidos, com forte ênfase nos problemas de qualidade da educação e na necessidade de fortalecer a gestão pedagógica, financeira e administrativa da educação dos municípios e estados brasileiros. Ou seja, a União acaba intervindo com mais força nas ações que devem ser efetivadas pelos estados e municípios, em nome da qualidade e da equidade da educação. No momento em que o Plano de Metas – e os termos de colaboração, convênios ou termos de compromisso daí decorrentes – é assinado pelo prefeito ou governador, esses atores públicos se responsabilizam por atender aquilo foi estabelecido como metas a serem alcançadas ou ações a serem executadas. Pactuação, contrato e monitoramento de resultados são palavras-chave na forma de coordenação que compõe a concepção da política, os quais são ajustados nas circunstâncias contextuais dos entes e de suas relações.

REFERÊNCIAS

AFONSO, José Roberto Rodrigues. *Brasil, um caso à parte*. Trabalho apresentado no XVI Regional Seminar of Fiscal Policy, da CEPAL/ILPES. Santiago do Chile, janeiro de 2004. Disponível em: <<http://www.eclac.org/ilpes/noticias/paginas/6/13526/RobertoAfonso.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2008.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. *Retratos da escola*, Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010.

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília; CARVALHO, Maria do Carmo. *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-55.

BARROSO, João. Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives em Europe: de la régulation du système à un système de régulation. In: DUQUERQ, Yves. *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes: PUR, 2005a. p. 151-171.

_____. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005b.

BRASIL. Lei n. 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. Ministério da Educação, Ministério do Planejamento, Ministério da Fazenda. *E.M.I. n. 13 MEC/MP/MF, de 20 de março de 2012*. Justificativas dos ministros para a medida provisória n. 562/12. Brasília, 2012b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9F670A5751F46E51A7BED266F983D5EF.node1?codteor=988491&file name=Tramitacao-MPV+562/2012>. Acesso em: 24 jan. 2013.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com

Municípios, Distrito Federal e Estados. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 jun. 2013.

CASTRO, Jorge Abrahão de. *O processo de gasto público na área de educação no Brasil: o Ministério da Educação e Cultura nos anos 80*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Economia da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002a.

_____. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

DUQUERQ, Yves. Quelles régulations pour les politiques d'éducation? In: _____. *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes: PUR, 2005. p. 9-13.

FARENZENA, Nalú. Implementação de planos de ações articuladas municipais: marcos e trajetórias de uma pesquisa de avaliação. In: FARENZENA, Nalú (Org.). *Implementação de planos de ações articuladas municipais: uma avaliação em quatro estados brasileiros*. Pelotas: Gráfica Universitária UFPel, 2012a. p. 11-30.

_____. *Assistência financeira da União aos estados e municípios na educação básica: política e políticas*. Projeto de Pesquisa – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2012b.

_____. *Assistência da União na educação básica: referenciais de política de gestão em foco*. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 6., promovido pelo Cedes, em fevereiro de 2013. Porto Alegre, UFRGS, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Educação. Brasília, *Políticas Sociais – acompanhamento e análise*, n. 21, p. 162-215, 2013.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez. 2008.

LOBO, Theresa. Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 11-19, ago. 1990.

MARCHAND, Patrícia. *Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação no RS: uma regulação entre União e municípios estabelecida pelo Plano de Ações Articuladas – 2007 a 2011*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. *Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

NALÚ FARENZENA

Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
nalu.farenzena@ufrgs.br

PATRÍCIA SOUZA MARCHAND

Professora da rede pública municipal de Porto Alegre; membro do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
patymarchand@gmail.com

Recebido em: OUTUBRO 2013 | Aprovado para publicação em: NOVEMBRO 2013

TEMA EM DESTAQUE

A CAPACIDADE INSTITUCIONAL DE MUNICÍPIOS PAULISTAS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANGELA MARIA MARTINS

CLÁUDIA OLIVEIRA PIMENTA

FABIANA SILVA FERNANDES

GLÁUCIA TORRES FRANCO NOVAES

VALÉRIA VIRGÍNIA LOPES

RESUMO

Este artigo tem como propósito apresentar e discutir parte de resultados de pesquisa que se propôs a analisar a capacidade institucional de municípios paulistas no planejamento de políticas educacionais, com base nos aspectos que se referem à estrutura e funcionamento de sistemas/redes de ensino, à gestão de pessoas e à gestão pedagógica. O estudo-piloto foi realizado em dez municípios de três Regiões Metropolitanas do Estado de São Paulo. O artigo apresenta, inicialmente, diferentes visões sobre o conceito de capacidade institucional e, na sequência, analisa dados obtidos em fontes oficiais e em entrevistas realizadas nos municípios pesquisados.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • MUNICÍPIOS • CAPACIDADE INSTITUCIONAL •
PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS

THE INSTITUTIONAL CAPACITY OF SAO PAULO STATE MUNICIPALITIES IN ELEMENTARY EDUCATION MANAGEMENT

ABSTRACT

This article presents and discusses part of the results of the research intended to examine the institutional capacity of São Paulo state municipalities regarding education policy planning, based on the aspects pertaining to: structure and operation of school systems; human resource management; pedagogical approach. The pilot study was carried out in ten municipalities of three metropolitan areas of the State of São Paulo. Initially, it presents different views on the concept of institutional capacity, followed by an analysis of the data obtained from official sources and in interviews done at the chosen municipalities.

EDUCATIONAL POLICIES • MUNICIPALITIES • INSTITUCIONAL CAPACITY •
GOVERNMENT PROGRAMS

LA CAPACIDAD INSTITUCIONAL DE MUNICIPIOS DE SÃO PAULO EN LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

Este artículo tiene el propósito de presentar y discutir parte de los resultados de la investigación que se propuso a analizar la capacidad institucional de los municipios de São Paulo para planificar políticas educativas en base a los aspectos que se refieren a la estructura y al funcionamiento de sistemas/redes de enseñanza, a la gestión de personas y a la gestión pedagógica. El estudio-piloto se llevó a cabo en diez municipios de tres Regiones Metropolitanas del Estado de São Paulo. El artículo presenta inicialmente distintas visiones sobre el concepto de capacidad institucional y, a continuación, analiza datos que se obtuvieron en fuentes oficiales y en entrevistas realizadas en los municipios investigados.

POLÍTICA EDUCATIVA • MUNICIPIOS • CAPACIDAD INSTITUCIONAL •
PROGRAMAS DE GOBIERNO

CONTEXTO DA PESQUISA¹

A TÉ MEADOS DA DÉCADA DE 1990, quando teve início o processo de municipalização da educação básica em São Paulo, a Secretaria de Estado da Educação – Seesp – respondia por 87,5% do ensino fundamental – EF. Dos 645 municípios paulistas, apenas 64 atendiam a esse nível de ensino.² A partir de 1997, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef – (BRASIL, 1996b), que vincula 15% dos recursos municipais destinados à educação à oferta de vagas de 1ª a 8ª série, o processo se acelerou e, atualmente, a quase totalidade dos municípios paulistas – em maior ou menor grau – é responsável por duas ou mais etapas de escolarização da educação básica. Após quase duas décadas, impõe-se a necessidade de observar o quanto as municipalidades conseguiram levar a cabo o compromisso de oferecer e administrar uma educação básica planejada e estruturada em quadro normativo/legal que viabilize políticas públicas educacionais mais equânimes. No âmbito deste estudo, pareceu-nos bastante pertinente levantar, sistematizar e analisar dados sobre a gestão da educação básica em grandes concentrações urbanas, e, para isso, selecionamos dez municípios de três Regiões Metropolitanas – RMs.³

Um levantamento sobre trabalhos publicados que analisam dados de pesquisa acerca de problemas das áreas metropolitanas mostra que, além de ainda incipiente, essa literatura dá pouca importância à questão da educação comparativamente a outros temas, como condições de vida, trabalho, moradia, saneamento básico e questões ambientais.⁴

As novas regiões metropolitanas e polos regionais criados desde os anos de 1980 no Estado de São Paulo vêm se integrando de diferentes

¹ O estudo foi realizado com financiamento da Fundação Carlos Chagas e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp. Participaram como pesquisadores associados os professores doutores Cleiton de Oliveira, da Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep – e Pedro Ganzeli, da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, ambos responsáveis pelas análises dos dados financeiros deste estudo. Participou como bolsista Jessica Munhoz Araújo.

² Mais informações em: <<http://municipalizacao.edunet.sp.gov.br/>>. Acesso em: 02 out. 2013.

³ As três RMs do Estado de São Paulo são: Região Metropolitana de São Paulo (com 39 municípios, incluindo a capital), Região Metropolitana da Baixada Santista (9 municípios) e

formas – consórcios, convênios, fóruns de municípios, escritórios de governos regionais. Daí a necessidade de se aprofundar o conhecimento acerca das peculiaridades espaciais, sociais, políticas e econômicas com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento de instrumentos de gestão das políticas públicas. Nossa escolha por focalizar este estudo em municípios de três RMs se deve não apenas ao fato de constituírem um universo expressivo no cenário paulista, mas também pela peculiaridade de terem se inserido de maneira mais incisiva no processo de municipalização do ensino, que se iniciou na capital e se expandiu para áreas de maior crescimento no interior, como Campinas e Santos.

A pesquisa examinou, inicialmente, o termo “capacidade institucional”, com base em levantamento de literatura e de documentos oficiais brasileiros e estrangeiros.⁵ Constatou-se primeiramente que, no caso brasileiro, setores e agências da administração pública do governo federal, principalmente a secretaria de Gestão, desenvolvem programas de fortalecimento da capacidade institucional e prestam assessoria técnica a estados e municípios. A segunda constatação diz respeito à própria noção de capacidade institucional, que tem um caráter bastante pragmático, referindo-se à estrutura e aos processos organizacionais e administrativos de instituições públicas e privadas que viabilizam objetivos e metas concretizados em setores, programas e projetos. No Brasil, é possível verificar a existência de programas federais de fortalecimento da capacidade institucional de estados e municípios, embora não se tenha notado ainda grande visibilidade dessas iniciativas. Provavelmente, esse é um dos motivos pelos quais os estudos sobre a capacidade institucional no país ainda se restrinjam a setores da administração pública.

Lessik e Michener (2000) observam que a capacidade das organizações está relacionada com os resultados que se pretende alcançar e apontam a relevância de se implementarem programas de avaliação que permitam fortalecer sua capacidade institucional visando à superação de modelos de avaliação baseados em objetivos. As autoras assinalam os seguintes aspectos a serem observados em avaliações de capacidade institucional: funções administrativas e de suporte (procedimentos administrativos e sistemas de gestão, gestão financeira, gestão de recursos humanos, gestão de equipamento, infraestrutura, informação, entre outros); funções técnicas/programas (planejamento, monitoramento e avaliação, e uso e gestão de conhecimento técnico); estrutura e cultura da organização (capacidade de liderança e estilo, valores organizacionais, governança e relações externas); e recursos (humanos, financeiros e materiais de apoio e suporte).

Mizrahi (2003), tomando como foco de análise indicadores de avaliação de reforço da capacidade de organizações, busca identificar estratégias para seu aprimoramento. De acordo com essa autora, não existe na literatura um consenso em torno da identificação e mensuração

Região Metropolitana de Campinas (19 municípios). A RM do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVPLN) foi criada pela Lei Complementar n. 1.166, de 09/01/2012, e seu Fundo de Desenvolvimento somente foi aprovado em maio de 2013, quando a análise dos dados estava finalizada, portanto, esta RM não foi considerada neste estudo.

4 Esse levantamento foi feito por Joana Buarque Gusmão, bolsista da Fapesp, no âmbito da pesquisa “A Capacidade institucional de municípios: uma análise de políticas educacionais em regiões metropolitanas”, sistematizada e analisada em Martins *et al.* (2013b).

5 O conceito de capacidade institucional foi desenvolvido na década de 1980, quando organismos internacionais de financiamento, principalmente o Banco Mundial, observaram a necessidade de aprimorar as capacidades dos países em desenvolvimento de modo a que os empréstimos fossem investidos de forma eficiente e eficaz. Nesse período, foram implementados diversos programas de aprimoramento da capacidade institucional de instituições públicas, a partir dos quais se constatou ocorrer pouco incremento no setor público no que tange ao desempenho de suas organizações (MIZRAHI, 2003).

do reforço de capacidade, o que a leva a elaborar algumas reflexões em torno do tema, dentre as quais, destacam-se: o reforço da capacidade é um processo e, portanto, pode ser mensurado em graus, que requerem a definição de quadros referenciais; os indicadores de desempenho (*performance indicators*) não podem ser substituídos por indicadores de reforço de capacidade (*capacity enhancement indicators*); enquanto o reforço da capacidade pode ser medido em três dimensões analíticas (institucional, organizacional e individual), os indicadores de reforço não podem ser construídos no abstrato.

Brown *et al.* (2006 apud TAYLOR, 2010) sugerem um agrupamento dos elementos de capacidade institucional em quatro níveis ou grupos, que é o que mais se aproxima das reflexões desenvolvidas no estudo aqui relatado, pois permite a identificação dos componentes de capacidade institucional dos municípios no que tange à implementação da política educacional. São eles: recursos humanos com formação e habilidades específicas para a realização dos objetivos propostos nos diferentes níveis e etapas de ensino; capacidade intraorganizacional, como os processos chave, sistemas, culturas e recursos das organizações, ou seja, o currículo, a proposta pedagógica, o trabalho de supervisão; capacidade interorganizacional, como os acordos, relacionamentos e redes de consulta, em que se identificam os projetos realizados em parcerias ou convênios com outros entes federados e organizações privadas; e regras institucionais externas e incentivos, como as legislações.

Lubambo (2002) concebe capacidade institucional como o resultado da ação de um conjunto de organizações (no caso da educação, secretarias, conselhos gestores, unidades escolares) capazes de empreender ações públicas descentralizadas e efetivas, aproximando o termo do conceito de governabilidade. A autora assinala que quanto maior o grau de governabilidade, maior a capacidade institucional dos governos para a implementação de suas políticas.

Na mesma direção, Cruz, Montoro e Bio (2001) apresentam os principais resultados da pesquisa “Fortalecimento Institucional e Qualificação da Gestão Municipal no Estado de São Paulo”, fundamentando-se no conceito de capacidade institucional, definida como:

...habilidade das administrações [para] cumprirem suas responsabilidades em um governo democrático: utilizar bem os recursos públicos e direcioná-los para os objetivos desejados; gerir programas e pessoas de forma eficiente, e avaliar se os objetivos estão sendo alcançados. (p. 3)

O fortalecimento da capacidade institucional da administração pública federal direta, das autarquias e fundações foi definido pelo Decreto n. 6.944 (BRASIL, 2009), como

...o conjunto de medidas que propiciem aos órgãos ou entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional a melhoria das suas condições de funcionamento, compreendendo as de caráter organizacional, que lhes proporcionem melhor desempenho no exercício de suas competências institucionais, especialmente na execução dos programas do Plano Plurianual.

Em suma, o levantamento documental e bibliográfico realizado mostrou que a capacidade institucional dos governos subnacionais no Brasil passou a ser objeto de atenção a partir da década de 2000. Desde então, primeiramente por iniciativa do governo federal, vêm se desenvolvendo ações e programas com o propósito de avaliar e fortalecer a capacidade institucional dos municípios. Também no âmbito da administração pública vêm sendo implementados estudos sobre experiências realizadas em torno de projetos de fortalecimento institucional nas esferas municipais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a seleção dos municípios, foram consideradas informações sobre o porte, a estruturadas redes municipais de ensino e os convênios de municipalização.

Inicialmente, algumas informações sobre a municipalização no Estado de São Paulo merecem destaque: as redes municipais de ensino que têm apenas os cinco anos iniciais do EF municipalizados tendem a ter até 25.000 alunos. Aquelas localidades que optaram por integrar todas as turmas estaduais dessas séries (68,8%) são muito pequenas, com até 6.500 alunos em suas redes de ensino. A opção por municipalizar apenas parcialmente os cinco anos iniciais do EF foi adotada por municípios de porte médio a muito grande (75,0%). A modalidade de convênio que contempla integração total de todo o ensino fundamental também predomina em redes de porte médio a muito grande (mais de 15.000 alunos). A opção por primeiro municipalizar os cinco anos iniciais e, posteriormente, os finais do ensino fundamental ocorre em municípios menores (66,7%). Finalmente, ter rede própria de ensino não parece ser condição relacionada ao porte da rede municipal de ensino.

Dos 67 municípios das três RMs, a maioria assinou convênio de municipalização no período de 1996 a 1999 (76,3%), destacando-se que 62,7% o fizeram entre 1996 e 1997. Entre 2000 e 2003, os municípios inseridos nesta condição totalizam 11,9%. Nos anos seguintes, a adesão foi residual, sendo 3,4% de 2004 a 2007 e 8,5% de 2008 a 2011.

Nenhum município das três RMs tem o ensino fundamental totalmente atendido pela rede estadual de ensino. A representatividade de municípios que aderiram apenas à municipalização das cinco séries

6 Conforme explicado anteriormente, realizou-se levantamento exaustivo de literatura; de documentos oficiais e legais que regulamentam o funcionamento das regiões metropolitanas no Brasil e no Estado de São Paulo; de dados demográficos, econômicos, de condições de vida e educacionais, o que originou estudo específico sobre o atendimento da educação básica em regiões metropolitanas. Ver Martins *et al.* (2013b).

iniciais do EF, no total das três RMs, é de 59,7%, destacando-se um percentual mais elevado na Região Metropolitana de São Paulo (69,3%), seguido pela RM de Campinas, com 52,7%. Na RM da Baixada Santista, a maior parcela dos municípios assume os nove anos do ensino fundamental (44,5%), parcial ou integralmente. Um total de 11,9% dos municípios tem rede de ensino própria, havendo poucos que já finalizaram a transferência de professores e unidades escolares da rede estadual para a rede municipal.

A maior parcela de alunos que reside em RMs está em redes que municipalizaram parcialmente apenas os cinco anos iniciais do ensino fundamental.

Nas três RMs estudadas, observou-se que há predomínio de redes com até 25.000 alunos (74,7%), sendo que 23,9% têm até 6.500 alunos; 26,9%, de 6.501 a 15.000 alunos; e 23,9%, de 15.001 a 25.000 alunos. Cerca de 30% dos municípios da Região Metropolitana de São Paulo têm redes de ensino de grande porte, com mais de 25.000 alunos, destacando-se: Osasco, Barueri, São Bernardo do Campo, Guarulhos e São Paulo, sendo que os dois últimos têm rede própria de ensino. Redes de ensino de grande porte totalizam 44,4% na Região Metropolitana da Baixada Santista, ao passo que, na de Campinas, somam apenas 5,3%.

Dessa forma, ponderou-se que deveria haver proporcionalidade entre o número de municípios selecionados e o número de municípios que integram cada região, levando-se em consideração, ainda, suas características sociais, econômicas e demográficas, bem como o porte de suas redes de ensino. Para tanto, realizou-se, primeiramente, um levantamento de fontes e dados referentes às três RMs.⁶

Outro critério considerado foi a modalidade de convênio assumida pelos municípios. Considerou-se imprescindível representar todas as modalidades de convênio detectadas nas regiões metropolitanas paulistas.

Na sequência, foram selecionados os dez municípios para o estudo e levantados documentos normativos, com foco em leis, decretos, planos, resoluções, atas, programas e projetos e organogramas das secretarias/diretorias de Educação; dados populacionais, de condições de vida e de moradia; dados educacionais. Posteriormente, foram realizadas entrevistas com responsáveis pelas secretarias municipais de Educação – SMEs – e/ou diretorias de Educação, em alguns casos, com a participação de equipes técnicas, apoiadas em questionário semiestruturado.

Após a sistematização do roteiro de campo e das informações coletadas nas bases documentais dos governos federal e estadual e das instâncias municipais, construiu-se um portfólio para cada um dos dez municípios. Em seguida, procedeu-se a um primeiro filtro para análise preliminar dos dados, com o cruzamento das informações de cada portfólio, complementando-se o banco de dados sempre que necessário.

O segundo filtro de aproximação das informações se deu com base no mapeamento dos programas em execução nos municípios pesquisados, por meio do levantamento e agrupamento dos programas e projetos. Em seguida, foi realizada a contabilização destes por parcerias (com governo federal e governo estadual, outras secretarias do governo municipal, universidades, instituições privadas ou ONGs) e executados com recursos próprios.

O terceiro filtro permitiu o agrupamento dos programas e projetos em execução em quatro subdimensões: gestão e planejamento, gestão pedagógica, rede de apoio e desenvolvimento profissional e formação.⁷

Finalmente, na pesquisa original, os dados foram sistematizados e agregados em torno de cinco categorias de análise: financiamento; programas e projetos, com foco na análise da realização de convênios, contratos e parcerias dos municípios estudados; estrutura e funcionamento do sistema/rede de ensino; gestão de pessoas; gestão pedagógica. Este artigo está focado na apresentação e análise das três últimas categorias.

PRIMEIRA CATEGORIA: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO SISTEMA/REDE DE ENSINO

Para estruturar a matriz de análise da capacidade institucional de municípios na gestão da estrutura e funcionamento do sistema/rede de ensino, foram considerados os seguintes descritores:

- a) criação, manutenção e desenvolvimento de sistema próprio de ensino, observando a gestão democrática da pasta;
- b) existência de estrutura que contemple os aspectos administrativos e pedagógicos para o órgão da educação, devidamente aprovada por lei;
- c) criação e funcionamento regular e democrático de colegiados para a administração da educação (Conselho Municipal de Educação – CME – e Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb – CACS), separados ou integrados e outros conselhos;
- d) existência de Plano Municipal de Educação – PME –, democraticamente elaborado e observado como um guia de ação; dedicação prioritária à manutenção e desenvolvimento da educação infantil e do ensino fundamental, atuando em outros níveis somente quando atender o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996a);
- e) acompanhamento, controle e avaliação da compra de vagas para creches e/ou para a educação pré-escolar – situação entendida como emergencial e passageira –, tendo como perspectiva a universalização da cobertura promovida pelo sistema municipal;

⁷ O volume de dados dos programas e projetos implementados pelos municípios estudados conferiu à categoria maior complexidade, originando desdobramentos.

- f) dimensionamento e observação da adequada relação numérica docente-discente, bem como da localização territorial, no âmbito do município, das unidades educacionais, tendo como parâmetros o atendimento da população e a aprendizagem dos alunos;
- g) estruturação do fluxo de informações para promover a transparência entre o órgão central de educação, colegiados e escolas com o pessoal docente, funcionários, pais de alunos e comunidade em geral.

Contudo, no que concerne a essa primeira categoria, serão apresentados os dados da pesquisa levantados para os primeiros cinco descritores mencionados acima,⁸ ou seja, os aspectos que permitem verificar como os municípios se organizaram para ofertar a educação e garantir mecanismos de controle e participação social, bem como os níveis atendidos.

Verificou-se que, dos dez municípios pesquisados, oito possuem sistema de ensino próprio, sendo que três foram criados no final da década de 1990 e cinco, entre os anos de 2004 e 2011. Os outros dois estão subordinados a diretorias regionais de ensino da Seesp.

Nove municípios possuem organogramas e/ou indicação dessa estrutura, dos quais cinco normatizados por lei. Apenas um não possui organograma oficializado. Contudo, identificou-se que em três municípios a estrutura administrativa das secretarias e/ou órgãos correspondentes é menos complexa, definindo apenas duas seções: uma com funções pedagógicas e outra com funções administrativas. Nos outros seis que possuem organogramas, os órgãos que os compõem se desmembram em setores, seções e/ou departamentos com equipes técnicas cujas funções são explicitadas. Pode-se afirmar, por meio da análise dos organogramas, que, na maioria dos municípios pesquisados, as redes são normatizadas do ponto de vista de sua organização e estrutura, com funções e metas definidas.

No que se refere aos regimentos escolares, verificou-se que em oito municípios as orientações são centralizadas e definidas pelas SMEs. Apenas dois municípios fogem à regra: um deles recorre a princípios preconizados na LDBEN, adaptando-os aos textos oficiais de seus regimentos; e no outro, as próprias escolas elaboram seus regimentos.

Os CMEs em todos os municípios pesquisados são compostos por representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar e de outras instituições. Contudo, as informações corroboram estudo realizado por Martins, Oliveira e Pimenta (2013),⁹ que trata, entre outras questões, da formação, composição e implementação de conselhos no Estado de São Paulo. Constatou-se a presença majoritária do Executivo e de instituições e/ou pessoas ligadas diretamente à educação nesse colegiado, o que indicaria sua conformação à burocracia estatal,

⁸ Este artigo não analisa os dois últimos descritores (f, g), pois, pela sua complexidade, mereceram análise específica em outro artigo.

⁹ O estudo analisou fontes oficiais de 16 municípios (dos 67 que se localizam nas três RMs pesquisadas), pois eram as únicas legislações disponibilizadas nos sítios das secretarias municipais de Educação, com foco nos seguintes itens: número da lei e data da criação do CME; número de membros; forma de ocupação dos cargos; duração do mandato. Na sequência, a pesquisa confrontou as dimensões do discurso oficial com a literatura da área.

restringindo-se, muitas vezes, a respaldar o que é decidido pelas SMEs ou pelo Executivo local.

Ainda assim, em alguns municípios a composição é abrangente, incluindo, além dos segmentos vinculados diretamente ao campo da educação, representantes de outras secretarias municipais, do sistema “S”, de sindicatos ou de ONGs.

Considerando que a gestão democrática, como eixo norteador das políticas educacionais, está relacionada com a participação da população nas tomadas de decisões, esse fato pode criar obstáculos e reforçar os modelos demagógicos e populistas de participação popular (ARELARO, 2003).

Os dez municípios pesquisados possuem CACS, conforme prevê a legislação. Em um dos municípios, constitui-se em uma câmara que compõe o CME, o que é permitido pela lei que regulamenta o Fundeb (BRASIL, 2007). A Lei estabelece a criação desse colegiado em todas as esferas de governo. Para o nível municipal, o artigo 24, IV determina, como composição mínima, nove membros.

Os municípios estudados revelam ter atendido ao número mínimo de conselheiros previsto legalmente. Em três municípios, o número de representantes do Executivo municipal não atende ao disposto. Depreende-se que o representante do CME pode ser representante também do Executivo municipal. A análise revela que a menor composição é de dez membros e se encontra em quatro municípios; em três municípios, o colegiado conta com 11 membros; em um dos municípios, a composição é de 12 membros; em outro município, são 20 membros que pertencem ao CACS; e a maior é de 22 conselheiros em um único município.

Apenas quatro municípios pesquisados têm um Plano Municipal de Educação, aprovado por lei. Um dos municípios, cujo plano tem vigência de apenas dois anos (2010-2012), informou que a renovação do documento seria realizada em 2012.

Em relação à oferta educacional, o atendimento na educação infantil é majoritariamente municipal. O percentual de alunos da educação infantil nas escolas privadas em todo o Brasil é de 36% em creches e 24,1% em pré-escolas, e no Estado de São Paulo é de 47,1% em creches e 19,7% em pré-escolas. Dois municípios apresentam percentuais de matrícula em creches privadas acima da média no Estado de São Paulo e um deles está bastante acima no atendimento pré-escolar; outros dois concentram mais de 90% das matrículas em creches e pré-escolas na rede municipal.¹⁰

No que tange ao ensino fundamental, três municípios destacam-se pela concentração das matrículas na rede municipal, tanto para o ensino fundamental 1 (EF1 – compreende do 1º ao 5º ano) quanto para o ensino fundamental 2 (EF2 – abrange do 6º ao 9º ano), com mais de

10 Os percentuais foram calculados com base em dados da Fundação Seade para 2011. Disponível em: <https://www.seade.gov.br/produtos/imp/index.php?page=consulta&action=var_list&tema=1&tabs=1&aba=tabela1&redir=>. Acesso em: 10 ago. 2012.

80% de matrículas nessa etapa. Um município registra para o EF1 o menor percentual de atendimento pela rede municipal dentre os municípios pesquisados, embora tenha atendimento em tempo integral há oito anos; três municípios não oferecem o EF2; e um atende apenas 15% de alunos nesse nível de ensino. Destaca-se ainda que as matrículas em escolas privadas apresentam percentual elevado (acima da média nacional, que é de 13,5% no ensino fundamental, e da média no Estado de São Paulo, que é de 16,4%) em três municípios.

Apesar de o atendimento às demandas do ensino médio ser incumbência da esfera estadual, três municípios pesquisados realizam essa oferta atendendo parcelas importantes dos matriculados. As matrículas em estabelecimentos privados nessa etapa aqui se destacam. Enquanto a média nacional nesse atendimento é de 12,2% das matrículas e no Estado de São Paulo de 13,7%, três municípios pesquisados apresentam percentuais acima dos 20%.

A educação de jovens e adultos – EJA – no EF1 concentra as matrículas no atendimento municipal, com exceção de um município em que a rede estadual atende 65% do total de matrículas nessa modalidade; dois municípios atendem 100% da matrícula em EJA na rede municipal. Não há oferta privada de EJA nos municípios pesquisados.

Da mesma maneira que o ensino médio, a educação profissional não é incumbência dos municípios. Contudo, identificou-se a oferta dessa modalidade na rede pública municipal em dois municípios da pesquisa; e na rede privada em outros três (em torno de 50%). Tal situação parece estar relacionada à presença de número considerável de empresas nessas localidades, demandando investimento na qualificação profissional tanto por parte tanto do poder público local quanto das empresas nelas sediadas.

A oferta de educação especial ocorre nos dez municípios pesquisados de diferentes modos, a saber: atendimento complementar em contraturno, salas multifuncionais com recursos para atendimento a alunos com deficiência auditiva ou visual, salas para atendimento personalizado e professor de apoio.

SEGUNDA CATEGORIA: GESTÃO DE PESSOAS

No que tange à capacidade institucional de um município para a gestão de pessoas, a matriz de análise considerou os seguintes descritores:

- a) existência de plano de carreira do magistério que contemple, dentre outros aspectos, o ingresso por concurso público do pessoal docente, observando a formação acadêmica mínima estabelecida nacionalmente para o desempenho da função;

- b) acesso democrático às funções dirigentes da escola e da própria secretaria municipal de Educação, com a respectiva progressão na carreira, preconizando critérios transparentes a serem observados, bem como formas de ingresso ao pessoal de apoio;
- c) relação hora-aula e hora-atividade, de acordo com a Lei n. 11.738 (BRASIL, 2008); indicação de experiência mínima para o exercício profissional de função que não seja a docência;
- d) definição de critérios transparentes para a avaliação docente – observando-se, para a progressão na carreira, a necessidade de oferecer formação continuada, condições de trabalho adequadas e salário condizente; cumprimento do piso salarial nacional de acordo com a Lei n. 11.738 e conforme o estabelecido como destinado ao pessoal do magistério pelo Fundeb;
- e) realização de concurso para a contratação de docentes sempre que houver vacância de 10% ou quando houver temporários em exercício há mais de dois anos, nos termos do Parecer CNE/CEB 9/2009;¹¹
- f) controle da situação profissional dos docentes de escola conveniada enquanto perdurar a situação emergencial de “compra de vagas” de escolas particulares;
- g) desenvolvimento de programas permanentes de formação continuada do pessoal, considerando docentes, dirigentes, funcionários e conselheiros dos diferentes colegiados.

Os dez municípios pesquisados têm planos de carreira para os trabalhadores da rede de ensino. No entanto, verificou-se que dois foram feitos por empresas contratadas, sem maior participação dos quadros internos das secretarias municipais de Educação. Em um dos municípios, o plano foi elaborado pela secretaria, com participação dos profissionais; para os outros sete municípios não há informações sobre condições e dinâmicas nas quais esses planos foram elaborados.

Em dois municípios, os professores da educação infantil são denominados, respectivamente, professor de desenvolvimento infantil e assistente de desenvolvimento infantil – ADIs. Em um município, são denominados educadores e em sete ocupam o cargo de professor. A valorização dos professores de educação infantil nos planos de carreira é um desafio devido ao fato de as creches terem sido incorporadas recentemente à educação. Ainda que a LDBEN já reconhecesse a educação infantil como primeira etapa da educação básica, somente em 2006 houve um esforço conjunto dos ministérios da Educação e do Desenvolvimento Social para mapear e discutir os processos de transição das creches para o setor educacional.

Em oito municípios, o ingresso nos cargos de docentes se dá por meio de concurso público e, em dois deles, existe também a possibilidade de acesso via Consolidação das Leis do Trabalho – CLT –, pelo regime

¹¹ O Parecer CNE/CEB n. 9/2009 é resultado do processo de audiências públicas nacionais realizado pelo Conselho Nacional de Educação, através da Comissão Especial constituída para estudar e propor a reformulação da Resolução CNE n. 3/1997, que estabelece as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12745:ceb-2009 >. Acesso em: 20 dez. 2013

de previdência municipal ou estatutário. Além das contratações de professores efetivos, por tempo indeterminado, em todos os municípios há a possibilidade de contratações em caráter provisório e emergencial.

Quanto à forma de seleção de diretores de escola, verificou-se que em quatro municípios há comissionamento, sendo a indicação feita pela secretaria municipal de Educação ou órgão correspondente. Em outros cinco municípios são realizados concursos. Há um único caso de contratação via CLT. Evidencia-se, no caso da opção municipal por concursos, uma decisão técnica em detrimento de decisões/indicações políticas. Contudo, cabe observar que, historicamente, a eleição é uma forma pouco empregada em escolas públicas paulistas, muito provavelmente em decorrência do fato de que há décadas a rede estadual realiza concursos para esse cargo, configurando, portanto, uma cultura de certa forma consagrada no estado. Destaca-se um único caso – de seleção de coordenador pedagógico – onde há referência à eleição, baseada em lista tríplice.

A forma de ingresso nos cargos técnicos para compor as equipes – geralmente supervisores de ensino e/ou orientadores pedagógicos – é bastante variada. Em três municípios, o acesso se dá por meio de concurso público; em cinco, os profissionais são indicados ou ocupam cargos de comissionamento; em dois, o ingresso se dá por concurso; e um não forneceu informações.

No que se refere à contratação para cargos de apoio (secretários de escola, merendeiras, pessoal de limpeza), há informações disponíveis para cinco municípios. Em todos eles, a maioria dos cargos é ocupada por meio de concurso público, sendo que em três há ainda a contratação de serviço terceirizado.

A Lei n. 11.738 (BRASIL, 2008) preconiza que um terço do tempo da jornada de trabalho docente seja dedicado a atividades sem os alunos. A análise das informações constantes nos planos de carreira dos dez municípios estudados, bem como daquelas fornecidas pelos entrevistados em campo, mostrou que apenas dois municípios cumprem o que versa a lei, ou seja, ao menos 33% da carga horária são destinados ao trabalho pedagógico fora da sala de aula.

Em um dos municípios, além da carga horária mencionada, o pessoal docente mensalista ou horista que cumpre sua jornada integral de trabalho com aluno pode ter essa jornada acrescida em até 50% de horas-atividade e pagamento de horas suplementares para outras atribuições inerentes ao trabalho de suporte da docência. Contudo, de acordo com o plano de carreira analisado e informações obtidas junto à secretaria municipal de Educação, esse procedimento é uma possibilidade – o que não significa que ocorra sempre e com todos os docentes.

Em outro município, o percentual de horas atividade aproxima-se do exigido por lei apenas quando se refere aos professores do

EF 2 – variando entre 26% e 30%. Em quatro municípios, o percentual fica bem abaixo para todos os segmentos de docentes, variando entre 12% e 25%. E, em dois municípios, os planos de carreira não informam sobre o percentual destinado a horas-atividade.

Quanto à progressão na carreira, dois municípios indicam, genericamente, que os professores progredirão na carreira com base em cursos de pós-graduação e de formação continuada, sem demais critérios e/ou definições. Um município não faz menção a esse item. Sete municípios indicam progressão vertical (títulos/diplomas/certificados) e progressão horizontal (avaliação de desempenho/mérito). Desses sete, um município especifica diferenças salariais entre professores que têm apenas ensino médio e os que têm ensino superior.

Apenas dois municípios definem com precisão critérios para progressão na carreira. O primeiro prevê recursos orçamentários na ordem de 20% para garantir a progressão vertical (obedecidas as seguintes condições: não estar respondendo a processo de natureza disciplinar; não ter sofrido pena disciplinar nos últimos três anos; obter dois desempenhos superiores à média do cargo, consideradas as três últimas avaliações de desempenho realizadas anualmente); e progressão horizontal (obedecidas as seguintes condições: ter sido aprovado no estágio probatório; não ter sofrido pena disciplinar de suspensão ou superior nos últimos três anos; ter obtido dois desempenhos superiores à média do cargo consideradas as três últimas avaliações, tal como disposto nos critérios para a progressão vertical).

O segundo município exige, para a progressão vertical, mediante critérios regulamentados em decreto específico, produção de publicações, palestras, cursos e projetos específicos ligados às ações pedagógicas; formação acadêmica nos níveis de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*; tempo de efetivo exercício do profissional e o nível de referência no qual o funcionário está enquadrado. E para progressão horizontal, tempo de trabalho, assiduidade e disciplina. A progressão ocorre a cada cinco anos de exercício. Pelos critérios de assiduidade e disciplina são atribuídos 100 pontos por ano, dos quais são abatidos pontos negativos, considerando-se as seguintes ocorrências: 10 pontos por falta justificada; 30 pontos por falta injustificada; 60 pontos por repreensão por escrito; e 200 pontos por suspensão disciplinar.

Em todos os municípios ocorrem ações de formação continuada, muitas delas em parceria com a iniciativa privada. Os dez municípios oferecem formação para professores; seis para gestores (diretores, coordenadores, supervisores, orientadores pedagógicos, entre outros); dois para funcionários; e um para os pais.

Verificou-se, portanto, no componente gestão de pessoal, a existência de planos de carreira que estabelecem a formação dos profissionais, os cargos e funções, os critérios para a progressão e para a avaliação

do profissional, bem definidos por sete municípios. Da mesma forma, existe uma preocupação com a formação continuada, ainda que não se tenham identificado ações definidas com base em possíveis demandas das unidades, configuradas como programas e/ou projetos a serem implementados a médio ou longo prazos, indicando permanência de proposta educacional elaborada pelo município, baseada em planejamento da área.

Por fim, a análise dos planos de carreira revela a preocupação com a produtividade individual do professor como fator predominante, relacionado com a qualidade da educação ofertada. Os planos de carreira examinados destacam critérios para a progressão na carreira fundamentados, principalmente, no tempo de serviço e na avaliação de desempenho.

TERCEIRA CATEGORIA: GESTÃO PEDAGÓGICA

Para estruturar a matriz de análise da capacidade institucional de um município, na gestão pedagógica, foram considerados os seguintes descritores:

- a) envolvimento do pessoal do magistério no estabelecimento da organização do ensino, conjugando ciclos e avaliações (ao final de cada ciclo), de maneira tal que sejam evitados os problemas recorrentes nos ciclos longos, bem como da fragmentação que o regime seriado possa representar, tendo sempre como referência a garantia de aprendizagem dos alunos;
- b) garantia ao pessoal docente do necessário apoio (material, equipamentos e assessoria pedagógica) para que possa desempenhar suas atividades;
- c) elaboração do currículo envolvendo pessoal docente e a equipe pedagógica da SME, a partir de referenciais e diretrizes curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs –, podendo valer-se do material disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD –¹² e de iniciativas correspondentes do sistema estadual, bem como de municípios com experiências bem-sucedidas (o envolvimento de assessoria externa deve ser a opção última e pontual, apenas quando estritamente necessário);
- d) iniciativas relacionadas a temas que, sem perder de vista as questões nacionais, estaduais e regionais, considerem a realidade municipal;
- e) preocupação com a inclusão de alunos deficientes, jovens e adultos analfabetos ou com escolarização incompleta;
- f) ampliação e consolidação do desenvolvimento de programas de inclusão digital;
- g) oferta de recuperação contínua e paralela aos alunos;

12

Para maiores informações sobre os programas federais, ver: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?ltemid=668&id=1239>>option=com_content&view=article>. Acesso em: 6 dez. 2013.

- h) oferta da escola em tempo integral (tal iniciativa deve ser desenvolvida com base em um plano que considere as possibilidades e dificuldades do sistema municipal, sem medidas imediatistas e/ou postergações injustificadas);
- i) implementação de ações de reorganização pedagógica dos sistemas/redes de ensino de modo a que se considerem resultados de avaliações internas e de avaliações externas;
- j) implantação de avaliação institucional de escolas, estabelecendo ações decorrentes de tais avaliações;
- l) implantação e implementação de avaliação institucional do próprio setor da educação, no município.

No que se refere à organização do ensino, constatou-se que, em seis dos municípios pesquisados, o ensino fundamental é organizado totalmente em ciclos; em três, combinam-se ciclos e séries; e em um, adota-se o regime seriado.

Dos dez municípios investigados, seis declararam ter currículo ou diretrizes curriculares próprios, embora adotem materiais da Seesp e do MEC (utilizam os materiais do PNLD, os PCNs, o programa São Paulo Faz Escola e o Programa Ler e Escrever);¹³ três declararam não ter currículo ou diretrizes curriculares próprios; e um afirmou que o currículo está em processo de discussão. Observam-se diferentes movimentos quanto à elaboração desses currículos e quanto aos materiais didático-pedagógicos utilizados pelas redes. Em um dos municípios, a elaboração do currículo ficou a cargo da equipe da secretaria, que contou com assessoria externa para esse fim. Em outros dois, o currículo foi elaborado com a participação ativa dos professores da rede municipal. Os demais não informaram quem foram os elaboradores.

Dos três municípios que declararam não possuir currículo próprio, dois utilizam materiais apostilados do Sistema Objetivo. O material didático mais presente nesses municípios é o proveniente do PNLD: nove dos dez municípios pesquisados estão no programa. E apenas um aborda em seu currículo temas específicos ligados a questões locais.

A inclusão digital ocorre em seis municípios. Os alunos que apresentam dificuldades escolares são acolhidos com recuperações contínuas em dois municípios e contam ainda com a oferta de recuperações no contraturno. Em sete, há recuperação paralela, dos quais três oferecem ainda a reclassificação dos alunos que melhoram sua aprendizagem.

As avaliações de desempenho de alunos, realizadas pelo governo federal, estão presentes em todos os municípios (Prova e/ou Provinha Brasil). Destes, oito utilizam também o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp. Em seis municípios, há ainda avaliações elaboradas pelas próprias secretarias. Esse movimento corrobora pesquisas e estudos que tratam do uso de avaliações

13 Para maiores informações sobre os programas estaduais, ver: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

externas e dos dados por elas produzidos na gestão educacional de escolas, revelando a centralidade adquirida pela avaliação no que tange à consecução das ações pedagógicas e, por conseguinte, das políticas educacionais.

Observou-se diversidade de usos dos resultados das avaliações pelas SMEs, com destaque para a identificação de dificuldades do conjunto dos alunos e encaminhamentos junto às escolas para saná-las ou minimizá-las; para o desenvolvimento de ações de formação continuada de professores; e para o monitoramento da situação educacional da rede. Ressalte-se que apenas um município mencionou utilizar os dados das avaliações para rever o currículo e materiais didático-pedagógicos utilizados pela rede.

Outros programas de avaliação são desenvolvidos em três dos municípios pesquisados: em dois realiza-se semestralmente a autoavaliação institucional nas escolas utilizando-se os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil;¹⁴ em outro, os supervisores e assistentes pedagógicos fazem o acompanhamento das escolas, reunindo-se com professores, diretores e assistentes de direção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados obtidos por meio das fontes oficiais e em campo, foi possível identificar avanços nos processos de estruturação das secretarias municipais de Educação, fundamentados em normativas legais.

A situação dos municípios paulistas, no que se refere à existência de sistemas de ensino próprios, difere em muito da situação nacional. Estudo realizado por Souza, Duarte e Oliveira (2013) indica que, em 2009, apenas 50,1% dos municípios brasileiros tinham sistemas de ensino próprios. Os autores mostram que, em boa parte dessas localidades, não há Conselhos Municipais de Educação em funcionamento, o que seria uma exigência para a implementação do sistema. Contudo, no Estado de São Paulo, a mesma pesquisa mostrou que, dos 645 municípios, quase 400 já tinham sistemas próprios em 2009. Nesse cenário, as situações encontradas nos municípios pesquisados parecem acompanhar a tendência estadual paulista.

Atualmente, as experiências mais encontradas referem-se à constituição de sistemas próprios ou de convênios/parcerias com os sistemas estaduais, variando, conforme o estado, a preferência por um ou outro modelo. Assim, para exemplificar, no Rio de Janeiro a maioria de municípios fluminenses tem sistemas próprios (FERNANDES, 2012), enquanto em Minas Gerais são a minoria (RESENDE, 2007). A vertente representada pelo sistema único está presente em alguns municípios de Mato Grosso (ABICALIL; CARDOSO NETO, 2010).

14

Para maiores informações sobre o material, ver: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/48-acao-na-escola/10004828-indicadores-da-qualidade-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 12 out. 2012.

Com relação ao atendimento, verifica-se a prioridade de atuação na educação infantil e no ensino fundamental 1; entretanto, chamam a atenção as iniciativas para a implementação do ensino médio e educação profissional, muito provavelmente relacionadas ao fato de haver nas RMs pesquisadas indústrias e alta concentração de empresas do ramo terciário que requerem mão de obra qualificada, recaindo essa demanda sobre os executivos municipais.

A distribuição da matrícula total da educação básica por dependência administrativa nos municípios pesquisados revela que a municipalização está mais consolidada em quatro municípios. Em outros dois, registra-se alto percentual de matrículas em escolas privadas. Quanto às demandas por educação básica na rede pública (municipal e estadual), um dos municípios pesquisados apresenta o mais baixo percentual no atendimento no segmento creche e outro, o mais alto. Na pré-escola, três municípios apresentam os percentuais mais baixos de atendimento. No ensino fundamental, um dos municípios apresenta o mais baixo percentual de atendimento na rede pública. Infere-se, no caso de um dos municípios, que o atendimento elevado em instituições conveniadas pode estar relacionado à implementação de política pública para a educação infantil, com base em uma espécie de *voucher*.

Destaque-se o atendimento via convênios com entidades privadas sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas e/ou religiosas, confirmando o que estudos da área vêm assinalando, pois, historicamente, desde a constituição dos serviços de creches, vinculados, de início, às secretarias de Assistência Social, os convênios são práticas comuns no atendimento às crianças pequenas (FERNANDES; CAMPOS; GIMENES, 2013).

A organização do ensino fundamental nos municípios pesquisados é, na maioria dos casos, por ciclos de aprendizagem. Também nesse caso, é preciso considerar os aspectos históricos que interferem no processo, pois a forma de organizar o ensino tem variado ao longo do tempo.

A escola graduada adotada no Estado de São Paulo na última década do século XIX veio de certo modo ordenar um ensino que era oferecido das mais diferentes formas, desde escolas/salas com alunos em diferentes estágios de conhecimento aos professores/tutores que trabalhavam em casas de família até internatos com arranjos curriculares próprios. A seriação tornou-se obrigatória nacionalmente a partir da década de 1930; porém, as reprovações e consequentes abandonos de estudos fizeram com que o modelo fosse questionado. Contrapondo-se à rigidez da seriação surgem ideias e experiências do ensino desenvolvido por ciclos, constituídos por períodos que vão além do ano letivo. Barretto e Mitrulis (2001) registraram experiências de ciclos escolares desde a década de 1950 no Rio Grande do Sul, passando por experiências, no

final da década de 1960, nas redes estaduais de Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina. As autoras citam a possibilidade aberta pela Lei n. 5692 (BRASIL, 1971) e relatam experiências de redes estaduais na década de 1980, bem como em redes de alguns municípios já nos anos 1990.

A rede estadual paulista registrou breve experiência de ciclos no final da década de 1960, tema recuperado na agenda da secretaria de Educação em 1984, com a criação do ciclo básico, com dois anos de duração, criando, posteriormente, um segundo ciclo unindo os dois últimos anos do EF1. A partir de 1997, passou a trabalhar com dois ciclos de quatro anos cada um. A experiência adotada pela rede estadual e o apoio recebido das universidades e cursos superiores de formação de docentes certamente influenciaram os municípios paulistas a adotar o regime de ciclos. As críticas aos ciclos longos e à qualidade do ensino levaram a repensar o modelo; daí a variedade de duração dos mesmos e a existência de exames intermediários que determinam a passagem de um ciclo a outro.

Chama a atenção também o fato de que, em oito municípios, as escolas possuem regimentos comuns elaborados por órgãos centrais. Um deles recorre a princípios preconizados na LDBEN, adaptando-os aos textos oficiais de seus regimentos e apenas em um município as escolas elaboraram seu próprio regimento. A existência de regimento comum elaborado por órgãos centrais seria justificável se os instrumentos contivessem linhas gerais – para que cada unidade escolar pudesse usar apenas como referência, registrando assim suas próprias normas com base em sua realidade –, o que não ocorreu.

Muitos desafios ainda devem ser enfrentados pelos municípios no que tange ao aprimoramento de sua capacidade institucional na gestão da educação básica, cujos principais aspectos são apontados a seguir.

Dentre os principais problemas, um dos maiores diz respeito à necessidade de se (re)orientar o funcionamento dos órgãos colegiados como mecanismos democráticos de participação efetiva dos munícipes em assuntos educacionais, além de normatizar, fiscalizar e deliberar de forma mais consequente sobre as políticas públicas municipais. Os dados do estudo aqui examinado corroboram questões que vêm sendo reiteradamente apontadas pela literatura da área no funcionamento de conselhos de Educação.

Martins, Oliveira e Pimenta (2013) assinalam muitos desafios e poucos avanços no que diz respeito ao seu funcionamento: forte presença de membros da própria secretaria municipal de Educação, acarretando dependência do colegiado; os conselheiros, em geral, são pessoas ligadas à educação, portadoras de notório saber, poucas são as experiências com representações populares; nem todos os conselheiros conhecem as atribuições e competências do colegiado; ausência de infraestrutura mínima para o funcionamento do colegiado, sendo que esta seria uma

das condições de sua autonomia; o órgão desempenha função assessoria do Executivo municipal; dificuldades em relação à difusão de suas decisões, comprometendo assim a função mobilizadora que declaram possuir. Em suma, ainda há um longo caminho a percorrer para que os CMÉs possam expressar uma nova ordem de diálogo entre as unidades escolares, a comunidade e os gestores das redes/sistemas de ensino, transformando-se em representantes dos interesses da população local no que afeta às políticas educacionais.

Problemas também devem ser mencionados no que diz respeito aos Planos Municipais de Educação, pois apenas quatro municípios dispunham desse instrumento, fundamental para o planejamento da educação. Os achados ratificam dados de pesquisa realizada por Martins *et al.* (2013b). As autoras lembram que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo organizou fóruns de discussão em 2003, durante os quais foi divulgado um modelo para elaboração dos Planos Municipais de Educação que recebeu a adesão de mais da metade dos municípios. Essa estratégia indutora fez com que boa parte dos municípios formalizasse seus planos seguindo uma estrutura homogênea. O referido estudo aponta ainda que os documentos não estão disponibilizados publicamente no Estado de São Paulo, assim, foram contatados os 67 municípios das três RMs, sendo que apenas 20 enviaram seus planos. Em boa parte das fontes examinadas, aparecem nomes de consultores e/ou de empresas de consultoria, às vezes na forma de lista – o que mostra que estes trabalharam para um conjunto de municípios, conforme o modelo da Seesp, lançando mão dos mesmos dados e inserindo discussões e análises semelhantes.

No que se refere aos Planos de Carreira, chama atenção o fato de que dois municípios contrataram empresas para sua elaboração e apenas um município contou com a participação dos profissionais. A progressão na carreira do magistério (vertical e horizontal) está definida em sete dos municípios pesquisados, sendo que, em seis deles, a avaliação docente é citada, embora nem todos estabeleçam critérios claros para tal. Em um dos municípios, mesmo não havendo procedimentos específicos para a avaliação, o acompanhamento do rendimento dos alunos é utilizado para indicar as escolas em que há necessidade de maior intervenção junto aos professores e gestores escolares.

De acordo com Pimentel *et al.* (2009), a avaliação de desempenho, como um instrumento complementar à administração, previsto na LDBEN, teria por finalidade “apreciar o desempenho individual do professor no exercício da docência” (p. 371), com vistas a subsidiar o desenvolvimento profissional do docente, além de possíveis e necessários desdobramentos na melhoria do ensino.

Nesse sentido, a avaliação docente envolveria devolutivas ao quadro do magistério sobre seu desempenho, acompanhadas de ações

de apoio pedagógico para redirecionamento das práticas pedagógicas, aspectos estes que não estão definidos claramente nos planos de carreira examinados.

Cabe destacar também a situação dos professores de educação infantil, que segue uma tendência generalizada no país de diferenciação entre docentes do ensino fundamental e docentes de educação infantil, além de profissionais que atuam na docência com outras nomenclaturas. Mesmo os municípios que contam com o cargo de professor ainda têm auxiliares de turma – profissionais com jornada de trabalho maior que a do professor, salário e formação inferiores, entre outros aspectos. Há casos também em que, embora o professor de educação infantil seja reconhecido, sua condição de trabalho é diferente dos demais professores. Em um dos municípios verificaram-se diferenças salariais, uma vez que a hora-atividade do professor de ensino fundamental era maior. Essa situação vem confirmar outros estudos que evidenciam certa desvalorização desses profissionais (FERNANDES; CAMPOS; GIMENES, 2013).

A rotatividade dos profissionais das escolas, problema grave registrado nas redes de grandes municípios em todo o país, foi mencionada em apenas dois municípios. Os entrevistados afirmaram que, entre os motivos que levam professores a sair da rede, está a questão salarial. Muitas vezes, eles encontram melhores oportunidades prestando concursos em outros municípios conurbados na região metropolitana onde a remuneração é mais atraente. Ainda de acordo com dados obtidos em campo, a troca de gestores escolares é realizada normalmente no início do ano letivo e se justifica pela tentativa de ajuste de perfis, ou para atender solicitação do próprio gestor.

O estudo revelou ainda que existe uma preocupação com a formação continuada, mas não com a organização do tempo de trabalho do professor, de modo a garantir, em sua jornada, um terço do tempo para atividades de planejamento, reflexão e organização de intervenções coletivas.

Em todos os municípios ocorrem ações de formação continuada em forma de palestras, oficinas, fóruns anuais de discussão, realizadas em pluralidade de parcerias tais como: Ação Educativa, Cenpec, Colégio Santa Cruz, Instituto Ayrton Senna, Sistema Objetivo, dentre outros. Apenas um dos dez municípios citou o desenvolvimento de projetos próprios como forma de aperfeiçoamento em serviço; e outro assinalou a parceria realizada com a Universidade de São Paulo para implementação de cursos de pós-graduação.

Não foram mencionadas outras possibilidades de desenvolvimento de ações de formação continuada com maior participação dos quadros do magistério, o que ampliaria as possibilidades de viabilização de programas e/ou projetos baseados nas necessidades efetivas de seu desenvolvimento profissional. Evidencia-se que os municípios

estabelecem parcerias diversas de forma ainda bastante aleatória, pois não foi possível identificar programas estruturados, com objetivos definidos que norteassem a opção por uma ou outra entidade/instituição na implementação das ações citadas. Ao que tudo indica, essas são medidas pontuais/eventuais, e não respostas efetivas para redirecionar práticas pedagógicas e reverter possíveis resultados de desempenho das redes/sistemas.

Outro aspecto relevante a ser apontado diz respeito à necessidade de instauração de relações efetivamente colaborativas entre os municípios e as demais esferas político-administrativas, com base em regulamentação legal, sem onerar as finanças municipais. A Constituição de 1988 ampliou as transferências tributárias e a arrecadação própria dos municípios; entretanto, a partir dos anos de 1990, essa subunidade federada sofreu aumento significativo de atribuições, dentre as quais destacam-se o Sistema Único de Saúde – SUS –, o Fundeb e a educação infantil. Acrescente-se a Lei de Responsabilidade Fiscal, implementada sob justificativa de evitar o endividamento excessivo das subunidades e evitar crises financeiras, o que levou a um engessamento expressivo na capacidade de gastos de estados e municípios. Apesar do aumento das transferências, o volume de atribuições em contexto de estagnação econômica e de aumento do desemprego ultrapassa em muito o aumento das transferências constitucionais (JAYME JR.; SANTOS, 2003), penalizando os municípios.

É relevante assinalar que, na maioria dos dez municípios analisados, os recursos do Fundeb são menores que os complementados pelo tesouro municipal. Isso, porém, não ocorre de maneira linear e tampouco em um mesmo nível de ensino. Assim, em relação às creches e ao ensino fundamental, verificou-se que seis municípios aplicam mais recursos municipais do que recebem do Fundeb. Em relação à pré-escola, cinco municípios aplicam mais do que recebem do Fundeb e, em outros quatro, ocorre o contrário, isto é, recebem mais do Fundeb do que aplicam de recursos próprios. Apenas um município aplica menos do que recebe do Fundeb nos três itens analisados (EF, creche e pré-escola).

Por fim, os dez municípios estão localizados em RMs privilegiadas do ponto de vista econômico, dotadas de infraestrutura urbana e de equipamentos sociais. É preciso enfatizar, porém, que a priorização das questões metropolitanas por parte de governos estaduais e municipais implica a adoção de medidas como: dotar órgãos gestores locais de estrutura e orçamento próprios; construir parlamentos metropolitanos; criar agências e/ou consórcios para encaminhamento de questões específicas; organizar serviços públicos em âmbito metropolitano, retirando-os institucionalmente do âmbito municipal. Talvez essas modificações na estrutura e na lógica de funcionamento das RMs pudessem transformar essas localidades em fóruns mais promissores na implementação

de políticas públicas educacionais, induzindo processos mais democráticos e participativos, lançando mão de recursos humanos locais, em parceria com entidades do magistério e/ou instituições de ensino superior localizadas naquela municipalidade.

REFERÊNCIAS

- ABICALIL, Carlos; CARDOSO NETO, Odorico F. Federalismo cooperativo e educação brasileira: a experiência de Mato Grosso [com a] proposição de um sistema único de educação. In: OLIVEIRA, Romualdo P. de; SANTANA, Wagner. *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: Unesco, 2010.
- ARELARO, Lizete. A ousadia de fazer acontecer: o direito à educação. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Marisa R. T. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 191-207.
- BARRETO, Elba S. de S.; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.
- BRASIL. Decreto n. 6.944, de 21 de agosto de 2009. Estabelece medidas organizacionais para o aprimoramento da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau. Brasília, DF, 1971.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a.
- _____. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, DF, 1996b.
- _____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Brasília, DF, 2007.
- _____. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III, do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008.
- CRUZ, M. do C. M. T.; MONTORO, F. A. F.; BIO, S. R. Reflexões sobre a capacidade de gestão paulista: análise das gestões financeira, de capital e infraestrutura, de pessoas e de tecnologia da informação. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 4., 2001. Brasília, 25 a 17 de maio de 2001. Brasília. *Anais...* Brasília: CONSAD, 2001.
- FERNANDES, Elaine M. de A. *Educação escolar, estado e município: análise da descentralização do ensino no Estado do Rio de Janeiro durante a vigência do Fundeb (1996-2006)*. 2012. 250 f. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, Piracicaba, SP, 2012.
- FERNANDES, Fabiana Silva; CAMPOS, Maria Machado Malta; GIMENES, Nelson. Gestão Educacional e Educação Infantil: formas de organização dos municípios para a implementação da política de educação infantil no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 29, n. 1, p. 61-78, jan./abr. 2013.
- JAYME JR., Frederico; SANTOS, Valéria C. V. Distribuição dos recursos tributários, carga tributária e reforma tributária: impactos nos municípios. Belo Horizonte: UFMG. 2003. (*Textos para discussão* 205). Disponível em: <<http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/ID%20205.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2013.
- LESSIK, A.; MICHENER, V. *Measuring institutional capacity*. Recent practices in monitoring and evaluation TIPS. Washington, n. 15, 2000, p. 1-25.
- LUBAMBO, C. W. Conselhos gestores e desempenho da gestão nos municípios: potencialidades e limites. *Fundaj*, n.149, p. 1-15, set. 2002. (Série Trabalhos para discussão). Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/tpd/140.html>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

MARTINS, Angela Maria; GUSMÃO, Joana Buarque; PIMENTA, Cláudia Oliveira; BIZZOCCHI, Miriam. Políticas educacionais em regiões metropolitanas no estado de São Paulo: desafios no atendimento da educação básica: relatório Final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fapesp, 2013a.

MARTINS, Angela Maria; NOVAES, Gláucia; PIMENTA, Cláudia Oliveira; ARAÚJO, Jessica Munhoz de. Planos municipais de educação de regiões metropolitanas em São Paulo: análise de fontes oficiais. *Textos FCC*, São Paulo, v. 37, p. 1-116, 2013b.

MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; PIMENTA, Cláudia O. Conselhos municipais de educação em regiões metropolitanas no Estado de São Paulo: uma análise de documentos oficiais. In: MARTINS, Angela Maria; CALDERÓN, Adolfo I.; GANZELI, Pedro; GARCIA, Teise de Oliveira G. (Org.). *Políticas e gestão da educação – desafios em tempos de mudanças*. 1.ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 65-90.

MIZRAHI, Yemile. *Capacity enhancement indicator: Review of the literature*. Washington: World Bank Institute, 2003. Disponível em: <<http://info.worldbank.org/etools/docs/library/80314/EG03-72.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; PALAZZO, Janete; OLIVEIRA, Zenaide dos Reis Borges Balsanulfo de. Os planos de carreira premiam os melhores professores? *Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]*. 2009, v. 17, n. 63, p. 355-380. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n63/v17n63a09.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

RESENDE, Márcia H. S. *O processo de municipalização do ensino no Estado de Minas Gerais*. 2007. 244f. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, Piracicaba, SP.

SOUZA, Donaldo B. de; DUARTE, Marisa R. T.; OLIVEIRA, Rosemary. F. C. Conselhos municipais de educação no Brasil: uma cartografia a partir dos estudos teóricos-empíricos. In: SOUZA, Donaldo Bello de (Org.). *Mapa dos conselhos municipais de educação no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 23-56.

TAYLOR, André. *Model Background Briefing Notes*. Sidney: CMA Sydney Metropolitan, New South Wales Government, 2010. (Project “Advancing Water Sensitive Urban Design: a rapid assessment of “Institucional Capacity” in local government agencies)

ANGELA MARIA MARTINS

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas – FCC; professora do Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo – Unicid
amartins@fcc.org.br

CLÁUDIA OLIVEIRA PIMENTA

Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP
pimentaclaudia@ibest.com.br

FABIANA SILVA FERNANDES

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas – FCC
fsfernandes@fcc.org.br

GLÁUCIA TORRES FRANCO NOVAES

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas – FCC
gnovaes@fcc.org.br

VALÉRIA VIRGÍNIA LOPES

Consultora da Fundação Carlos Chagas – FCC
vavlopes@gmail.com

Recebido em: SETEMBRO 2013 | Aprovado para publicação em: OUTUBRO 2013

TEMA EM DESTAQUE

EFETIVIDADE DA POLÍTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS

ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA
ÂNGELO RICARDO DE SOUZA

RESUMO

Este artigo discute resultados de pesquisa sobre condições de qualidade educacional a partir da análise da aplicação do Índice de Condições de Qualidade dos anos iniciais do ensino fundamental das redes municipais, nos anos de 2007 e 2011. Tomando componentes da política educacional, especificamente as condições de trabalho docente, as condições materiais e estruturais das escolas e as condições de gestão escolar, esse índice dimensiona o possível esforço da política em responder às demandas educacionais postas na realidade brasileira. O estudo conclui mostrando que aparentemente as condições gerais de qualidade educacional no país têm sido incrementadas e os municípios que apresentam melhores resultados são aqueles que atendem até 1000 estudantes ou mais de 10 mil estudantes nas redes municipais.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO • POLÍTICAS EDUCACIONAIS •
INDICADORES EDUCACIONAIS • MUNICÍPIOS

EFFECTIVENESS OF THE ELEMENTARY EDUCATION POLICY IN BRAZILIAN MUNICIPALITIES

ABSTRACT

This article discusses the research results on the conditions of educational quality based on the analysis of the application of the Quality Conditions Index pertaining to the first years of elementary local public schools, in 2007 and 2011. Considering aspects of the educational policy, namely, faculty work conditions, material and structural resources of the schools, and school management conditions, said index measures the possible effort made by the policy in order to respond to the educational demands faced due to the circumstances found in Brazil. The study concludes by showing that apparently the general state of the educational quality in Brazil has improved and the municipalities that have obtained the best results are those in which there are either less than 1000 or more than 10,000 students enrolled in local public schools.

EDUCATIONAL QUALITY • EDUCATIONAL POLICIES • EDUCATIONAL
INDICATORS • MUNICIPALITIES

EFFECTIVIDAD DE LA POLÍTICA PARA LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL EN MUNICIPIOS BRASILEÑOS

RESUMEN

Este artículo discute resultados de una investigación sobre condiciones de calidad educativa a partir del análisis de la aplicación del Índice de Condiciones de Calidad de los años iniciales de la educación fundamental de las redes municipales, durante los años de 2007 y 2011. Tomando componentes de la política educativa, específicamente las condiciones de trabajo docente, las condiciones materiales y estructurales de las escuelas y las condiciones de gestión escolar, este índice dimensiona el posible esfuerzo de la política para responder a las demandas educacionales de la realidad brasileña. El estudio concluye mostrando que aparentemente las condiciones generales de calidad educativa en el país se han incrementado y los municipios que presentan mejores resultados son aquellos que atienden a hasta 1000 estudiantes o a más de 10 mil estudiantes en las redes municipales.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN • POLÍTICA EDUCATIVA • INDICADORES
DE LA EDUCACIÓN • MUNICIPIOS

O DEBATE SOBRE A EFETIVIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL implica poder afirmar-se em qual critério de justiça e de direito a política em questão tem se constituído. No caso brasileiro, o direito à educação se ampliou ao longo do século XX e sua tradução legal mais ampla parece estar na Constituição Federal de 1988 sob a forma de que a educação é um direito social, constituinte da cidadania, deve ser garantido a todos, obrigatoriamente, dos 4 aos 17 anos de idade e aos demais segundo a demanda, e deve concorrer para o pleno desenvolvimento humano.

Essa forma de proclamar o direito à educação requer uma forma de distribuição justa da educação e, em termos legais, pode-se iniciar a avaliação da efetividade da política a partir do cumprimento do acesso, dado ser a primeira forma de distribuição (FIGUEIREDO, 1997) desse direito: a matrícula. Essa é uma face do direito à educação em que se pode considerar que há no Brasil mais facilidade para acompanhar sua efetivação, uma vez que o monitoramento via censo escolar está bastante difundido. Esse monitoramento tem permitido, há bastante tempo, evidenciar os gargalos para o acesso à educação no país, desde estudos clássicos como de Sposito (2002) sobre a expansão da escola na primeira metade do século XX, até estudos mais recentes, como o de Camargo *et al.* (1999), que avalia a distribuição da matrícula no ensino fundamental e os problemas na ausência de vagas que decorrem da cultura de reprovação, por exemplo; até finalmente estudos recentes que demonstram como a expansão do ensino fundamental gera pressão sobre as demais etapas da escolarização (OLIVEIRA, 2006) e outros que desenham mapeamentos muito expressivos da necessidade de expansão das vagas, como

o trabalho de Alves e Silva (2013), que demonstra, a partir do cotejamento de dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios – PNAD – e do Censo Escolar, a contínua ampliação do acesso à escola na década de 2000, entretanto com a necessidade ainda de uma expansão de 7,7 milhões de matrículas, em especial na pré-escola e no ensino médio, para o cumprimento da Emenda Constitucional n. 59, a qual institui o ensino obrigatório de 4 a 17 anos.

Contudo, é possível se avaliar a efetividade também a partir da ideia de qualidade da oferta para realizar a promessa do pleno desenvolvimento humano, o que significa ponderar que condições objetivas de oferta e permanência no sistema de educação e, ao mesmo tempo, que condições subjetivas de construção da experiência de cada um dos estudantes no espaço educacional compõem o sentido de qualidade em cada tempo histórico específico (DOURADO et al., 2007). Para essa dimensão que se poderia chamar de qualidade da permanência no sistema educacional, à luz do princípio constitucional, temos mais dificuldades para responder o que é decisivo em termos de efetividade na oferta. Nesse sentido, estudos como de Pinto e Carreira (2007), ao discutirem custos para um patamar equitativo de condições de oferta, explicitam alguns elementos centrais para esse debate, como o número de alunos por turma, os tipos de ambientes na escola, o perfil docente etc., mas também explicitam a dificuldade de um consenso sobre tais elementos na medida em que sempre cambiam à luz da concepção de educação que os sustentam.

E, por fim, um terceiro ponto de avaliação diz respeito aos sujeitos que o sistema escolar tem formado, no sentido de se conhecer quem são e como a política os tem atingido. Nesse caso, a efetividade significa ponderar os resultados alcançados pela oferta educacional e certamente aqui o campo do dissenso é expressivo. Ainda que exista ampla concordância sobre o sentido geral de que é preciso garantir o direito à aprendizagem como condição do sistema escolar cumprir sua função precípua, não há o mesmo consenso sobre como fazer isso (FREITAS et al., 2009). A ênfase em monitoramentos globais via avaliações em larga escala evidencia insuficiências das aprendizagens, porém tais evidências não podem facilmente ser identificadas como uma medida de qualidade (ALAVARSE et al., 2013), considerando a complexidade do processo educacional.

A efetividade da política educacional se depara ainda, no caso brasileiro, com a diversidade de ofertas educacionais país adentro, particularmente nas redes municipais de ensino, dadas as possibilidades legais da constituição de sistemas próprios de ensino pelos municípios, estatuídas a partir da Constituição Federal de 1988 (CURY, 2000). Ocorre que, com as condições materiais objetivas que evidenciam extremos de desigualdade gerados pela desigualdade na arrecadação tributária

1
 Pesquisa financiada pela Capes no âmbito do programa Observatório da Educação: "Qualidade no ensino fundamental: uma leitura das condições de efetividade dos sistemas estaduais e municipais de ensino a partir de indicadores de financiamento, condições de oferta e resultados escolares". Essa pesquisa foi constituída com o escopo de articular o investimento financeiro em educação com os resultados educacionais, ou melhor, com os resultados da política educacional, a qual tanto pode focalizar em gerar maior oferta/acesso e permanência, como pode objetivar desenvolver a qualidade do processo educativo. Para tal escopo, a investigação buscou desenvolver estudos com base nos bancos de dados do MEC-Inep – condição definida pelo edital Observatório da Educação, focalizando na ideia de condições de qualidade. As bases de dados utilizadas, mais adiante comentadas, mostraram-se interessantes, ainda que com algumas dificuldades técnicas, conforme também explicitado nas linhas a seguir.

no Brasil (BREMAEKER, 2013), aliadas à falta de domínio técnico e ao tensionamento político entre autonomia da gestão educacional local e regulação nacional da política (AZEVEDO, 2002; SOUZA; FARIA, 2003), tem-se um quadro de muitas dificuldades e complexidades no atendimento às demandas populacionais por educação, cujos arranjos políticos acabam recaindo, normalmente, sobre dois aspectos: ou se investe na ampliação do atendimento educacional (quantidade) ou na melhoria dos resultados do trabalho educacional (qualidade).

Oliveira (2006), ao analisar as implicações da expansão do sistema escolar brasileiro na realização do direito à educação de qualidade, apresenta esses desafios da seguinte forma:

Apesar da ampliação do acesso à etapa obrigatória de escolarização observada nas últimas décadas, o direito à educação tem sido mitigado pelas desigualdades, tanto sociais quanto regionais. Isso inviabiliza a efetivação dos dois outros princípios basilares da educação entendida como direito: a garantia de permanência e sucesso na escola com nível de qualidade equivalente para todos. (p. 59)

A preocupação com a garantia da permanência e do sucesso na escola implica compreender a efetividade como capacidade de produzir mudanças substantivas na vida da população atingida (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986), portanto o tema da desigualdade de condições para o processo de desenvolvimento do trabalho escolar não parece estar resolvido, enquanto isso tiver como decorrência a impossibilidade ou a dificuldade do direito ao sucesso escolar, ou dito de outra forma, a falta de condições para a plena qualidade educacional.

Este artigo apresenta resultados de pesquisa sobre a efetividade da política educacional nos sistemas de ensino público. Apresenta-se uma leitura das condições de qualidade tomadas como pressupostos para a efetividade da política. Em outros termos, se a efetividade é medida pela capacidade que o sistema escolar tem de oportunizar aprendizagens que propiciem mudanças substantivas na vida das novas gerações, ou, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB –, Lei Federal n. 9.394/96, desenvolvimento pleno, o ponto de partida para um sistema escolar efetivo são condições para realizar esse trabalho que possam ser consideradas adequadas, em uma leitura panorâmica do fenômeno.

Assim, no âmbito de uma pesquisa¹ que pretende articular financiamento, condições de qualidade e resultados escolares, apresenta-se aqui uma leitura do item “condições de qualidade”. Esse elemento tem sido tratado nesta pesquisa como a síntese de condições de infraestrutura escolar, condições de trabalho do professor e condições

de gestão da escola apresentados em um único indicador, o Índice de Condições de Qualidade – ICQ² (SOUZA et al., 2011).

Cabe alertar, ainda, que, como a fonte para a composição do ICQ são os questionários de contexto da Prova Brasil preenchidos por professores, diretores e aplicadores de provas, há limitações no uso das informações dali decorrentes. Temos a percepção, evidenciada mais adiante, de que o volume de dados dessa fonte não pode ser tomado como a única ou a melhor explicação para as questões afetas à qualidade educacional. Contudo, a leitura mais aprofundada e articulada dessas informações permite compreensões acerca da amplitude dos processos e resultados gerados pela ação do Estado no atendimento às demandas educacionais da população, dentre as quais, as demandas por mais qualidade.

Neste artigo apresenta-se uma leitura dos resultados do ICQ considerando comparativamente os anos de 2007 e 2011. Cabe ainda observar que se optou por apresentar uma análise dos resultados para os sistemas municipais. Dessa opção decorre um segundo recorte que privilegiou a análise dos dados para as séries iniciais do ensino fundamental; portanto o ICQ, neste estudo, é construído a partir daqueles questionários de contexto preenchidos por professores, diretores e aplicadores de provas do 5º ano do ensino fundamental. Os dois recortes têm relação com a ideia de se produzir um mapa mais ampliado das condições de qualidade no território nacional, na subetapa de ensino (anos iniciais do ensino fundamental) na qual há prevalência da oferta municipal. Portanto, o foco deste artigo recai sobre as políticas municipais e suas resultantes nas condições de qualidade educacional.

O TRABALHO COM O BANCO DE DADOS DA PROVA BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADE

O Sistema Nacional de Avaliação da educação brasileira constituiu-se de maneira robusta a partir da LDB e tem implicações complexas para a organização da educação nacional (SOUZA; OLIVEIRA, 2003). As análises sobre a pertinência de avaliações em larga escala são diversas e não apenas nacionais. Impasses sobre efeitos desejados e indesejados de sistemas padronizados de avaliação ocupam a agenda internacional de debates sobre qualidade de ensino (DARLING-HAMMOND; ASCHER, 2006; FREITAS et al., 2009). Ainda assim, há certo consenso de que o tema da avaliação da qualidade da escola precisa ser enfrentado e que a mensuração da qualidade deve passar necessariamente pelo uso de diferentes instrumentos. Especialmente no que se refere aos instrumentos de larga escala, cresce a compreensão de que estes devem comportar leituras contextuais consistentes sobre as condições nas quais o processo de aprendizagem se constrói. Nessa direção, explorar os questionários

² Trata-se de uma metodologia para avaliação de políticas educacionais desenvolvida pelo Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná - UFPR. O papel dessa metodologia é auxiliar a estabelecer elementos mais objetivos para a avaliação da relação entre política e qualidade educacional. O índice é composto por elementos compostos e articulados advindos das variáveis presentes nos questionários de contexto da Prova Brasil, e organizados em subíndices de Condições Materiais das Escolas; de Gestão Escolar; de Condições do Trabalho do Professor. Nesses subíndices, encontram-se aspectos referentes, por exemplo, a salário e formação docente, existência e uso de equipamentos escolares, forma de provimento do diretor de escola, existência e funcionamento do conselho escolar, dentre vários outros. O detalhamento da metodologia é encontrado em Souza, Gouveia e Schneider (2011).

de contexto produzidos pela Prova Brasil pode contribuir para uma leitura mais ampla da realidade brasileira.

O trabalho com tais dados, entretanto, exige alguma *expertise* posto que, apesar da disponibilidade do conjunto dos microdados na página oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep –, a análise dos dados requer um tratamento para que as variáveis coletadas possam compor informações que realmente subsidiem a interpretação da política pública.

A Prova Brasil apresenta três questionários de contexto: questionário da escola, que contém seis blocos de questões com 72 perguntas e é respondido por um aplicador da prova; questionário do diretor, composto por 212 perguntas; e questionário do professor, respondido pelos professores das turmas que fazem as provas, e que é composto de 152 questões.³

Os dados produzidos por esses questionários são muito abrangentes em termos do que tem sido a organização da escola brasileira. Entretanto, o tratamento desses dados precisa levar em consideração que, em especial, no caso dos professores, os respondentes são uma parte da comunidade escolar que, nos anos iniciais do ensino fundamental, quando a figura do professor generalista predomina, podem representar o conjunto, mas não há um levantamento idêntico para professores que trabalham em outras disciplinas ou séries.

Do conjunto amplo de questões, a pesquisa que gerou este artigo construiu o ICQ a partir de indicadores parciais. Sete grupos de variáveis compuseram um índice de condições materiais da escola – ICME (SCHNEIDER, 2012); cinco variáveis compuseram um índice de condições de trabalho dos professores – ICP (formação, carga de trabalho, situação trabalhista, salário e experiência profissional); e quatro variáveis compuseram um índice de condições de gestão da escola – ICG (salário do diretor, forma de provimento do diretor, conselho de escola e projeto político pedagógico). Esses índices parciais compõem o ICQ na seguinte proporção: ICME com peso 3, ICP com peso 6 e ICG com peso 1.⁴ O índice varia de 0 a 1, 0 indicando a ausência completa de condições de qualidade e 1 indicando a situação plena de qualidade permitida pelo cálculo das variáveis.

Para a leitura dos dados é necessário que as questões que compõem cada uma das partes dos índices sejam respondidas. Assim, o primeiro desafio do grupo de pesquisa foi consolidar as informações do banco de dados, retirando aqueles municípios para os quais não havia informação em alguns dos índices parciais. Dessa forma, o banco de dados para este artigo congrega informações para 2.088 municípios brasileiros, distribuídos nas unidades federadas, conforme a Tabela 1.

³ A Prova Brasil ainda conta com um questionário socioeconômico dos alunos que não será objeto de discussão neste momento.

⁴ Ver Souza, Gouveia e Schneider (2011) para uma explicação detalhada da metodologia de definição dos pesos.

TABELA 1
NÚMERO DE MUNICÍPIOS EM QUE A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS
RELATIVOS AO ICQ E PROVA BRASIL PRODUZIRAM CASOS VÁLIDOS, BRASIL,
2007 E 2011

ESTADO	NÚMERO DE MUNICÍPIOS		PORCENTAGEM DE CASOS VÁLIDOS	
	TOTAL (T)	VÁLIDOS (V)	POR ESTADO (V/T)	NO ESTUDO (V/2088)
AC	22	12	54,5	0,6
AL	102	85	83,3	4,1
AM	62	21	33,9	1,0
AP	16	3	18,8	0,1
BA	417	242	58,0	11,6
CE	184	150	81,5	7,2
ES	78	28	35,9	1,3
MA	217	157	72,4	7,5
MG	853	309	36,2	14,8
PA	144	91	63,2	4,4
PB	223	105	47,1	5,0
PE	185	147	79,5	7,0
PI	224	131	58,5	6,3
PR	399	136	34,1	6,5
RJ	92	31	33,7	1,5
RN	167	102	61,1	4,9
RO	52	22	42,3	1,1
RR	15	12	80,0	0,6
RS	497	16	3,2	0,8
SC	295	86	29,2	4,1
SE	75	61	81,3	2,9
SP	645	102	15,8	4,9
TO	139	39	28,1	1,9
Total	5103	2088	40,9	100,0

Fonte: MEC/Inep, 2013. Questionários de contexto Prova Brasil (dados trabalhados pelos autores).

Observe-se que, ao conferir a qualidade das informações existentes nos microdados para as variáveis que compõem as análises, três estados ficaram sem nenhuma representação no banco de dados: Goiás, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso. Isso ocorreu porque o processo de coleta dos dados durante a Prova Brasil em 2007 apresentou falhas em pelo menos um dos questionários para todos os municípios desses estados, inviabilizando o cálculo do ICQ, uma vez que, ao calcular o índice, os resultados para os municípios em questão apareciam “zerados”. Tal situação é um limitador metodológico grave, pois, com isso, as análises nesse momento não podem ser generalizadas para a região Centro-Oeste. Outro elemento evidenciado na Tabela 1 é o percentual de municípios que apresentam informações nos estados para os quais as variáveis necessárias foram respondidas. Novamente, há perda de casos no interior dos estados. Observe-se que onze estados têm mais de 50% dos municípios representados no banco de dados final, oito estados têm entre 30 e 50% dos municípios, e merece destaque que cinco estados têm menos de 30%, entre estes o Rio Grande do Sul, que tem um número alto

de municípios e uma baixa representação no banco. Apesar dessa limitação, compreende-se que a leitura dos dados permite inferências sobre a realidade das redes municipais de ensino a partir de algumas variáveis e controle que certamente merecerão cotejamento com outras edições da Prova Brasil em que a qualidade dos dados se apresentar melhor.

AS CONDIÇÕES DE QUALIDADE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS BRASILEIRAS

A Tabela 2 apresenta uma leitura inicial da qualidade da oferta considerando apenas a medida para as séries iniciais do ensino fundamental. Observa-se que, em média, as escolas apresentam condições que atendem algo em torno de 60% do esperado, expresso no ICQ de 2011 (com média de 0,57). A comparação entre 2007 e 2011 tem dois aspectos positivos: o crescimento na média do índice e uma diminuição pequena na variação (desvio padrão), ou seja, por essa medida parece possível afirmar que há uma melhora, ainda que pequena, nas condições de oferta e uma leve diminuição na desigualdade dessa oferta.

TABELA 2
ESTATÍSTICAS DO ICQ, BRASIL, 2007 E 2011

ESTATÍSTICAS DO ICQ	2007	2011
Mínimo	0,26	0,30
Máximo	0,86	0,87
Média	0,53	0,58
Desvio Padrão	0,10	0,09
Casos válidos	2.088	2.088

Fonte: MEC/Inep, 2013. Questionários de contexto Prova Brasil (dados trabalhados pelos autores).

Visto que o ICQ articula três dimensões diferentes em seus componentes e que, segundo os pressupostos da pesquisa em curso, são componentes em que a política educacional tem incidência, a variação do índice pode significar a produção de mudanças nas condições de oferta aí mensuradas. A Tabela 3 dedica-se a observar esse movimento de melhoria considerando o que aconteceu por dentro do ICQ. Observe-se que a maior variação está no ICG, com média de variação entre 2007 e 2011 de 54,8% e que a menor variação está no ICME, com 8,7%. O movimento do ICP é intermediário, com média de crescimento de 14,5%, mas merece algum destaque o fato de o ICP apresentar o menor desvio padrão, o que quer dizer que esse elemento apresentou a menor distância entre a variação do mínimo e do máximo.

O ICP tem um peso importante na composição final do ICQ e a política educacional recente tem apresentado uma agenda afirmativa na discussão das condições de trabalho dos professores, com o debate sobre remuneração e o piso salarial profissional nacional, por exemplo.

Destaca-se isso, pois não parece casual que o movimento do ICP tenda a ser mais homogêneo, o que permite tomar como hipótese que, nesse elemento, a ação política de reivindicação de medidas para superação das desigualdades de condições de trabalho dos professores brasileiros (ALVES; PINTO, 2011) tem tido um pequeno e lento efeito.

Por outro lado, a variação, com grau elevado de dispersão dos outros dois componentes – ICG e ICME – pode ter naturezas muito distintas. A menor variação do ICME estava prevista, de alguma forma, pois as condições materiais e estruturais das escolas são mais permanentes, mesmo que muitas vezes inadequadas ao pleno desenvolvimento da qualidade educacional. Assim, o incremento das condições materiais das escolas requer investimento contínuo em infraestrutura e equipamentos que parecem ser mais difíceis de homogeneizar dada a ausência, por exemplo, de parâmetros nacionais fixos para comparar as condições de oferta.

Já a variação do ICG surpreende um pouco, pois a literatura também mostra que a gestão escolar é uma face da organização educacional relativamente estável (SOUZA, 2007). No entanto, a eventual priorização de elementos de gestão das escolas como eixo da política pode incrementar a valorização dos gestores, por exemplo, por meio de valorização salarial. Porém, também se podem incrementar os outros elementos que se relacionam com efetividade de ação dos conselhos escolares e discussão dos projetos político-pedagógico das escolas.

TABELA 3
VARIÇÃO PERCENTUAL DA MÉDIA E DO DESVIO PADRÃO DOS COMPONENTES DO ICQ, BRASIL, 2007 A 2011

	COMPONENTES DO ICQ - VARIAÇÃO PERCENTUAL			
	ICP	ICME	ICG	ICQ
Média	14,5	8,7	54,8	11,5
Desvio padrão	29,4	40,4	114,6	20,0
Casos válidos	2.088	2.088	2.088	2.088

Fonte: MEC/Inep, 2013. Questionários de contexto Prova Brasil (dados trabalhados pelos autores).

Outras formas de se apresentar e discutir os dados do ICQ é considerarmos a variação nas diferentes redes de ensino, considerando aspectos como o porte da rede em termos do número de matrículas e percentual de atendimento educacional.

Os dados da Tabela 4 mostram o índice das redes municipais, cuja média é apresentada por estado da Federação. O menor ICQ em 2007 vinha das escolas municipais do Maranhão (0,44), que é o estado que também tem o menor índice em 2011, com 0,51, mas com um crescimento no período (16%). No geral, consoante ao padrão detectado, os estados apresentam crescimento no ICQ no período, mas há estados onde ocorreu queda, sendo que a maior registrada foi em Santa

Catarina, com 4%. Nos demais estados nos quais houve queda (ES, PR, RS, SP), os valores não chegam a 2%.

Cumpra registrar que na régua de medida do ICQ, em termos nacionais, as condições de qualidade eram de 53% em 2007 e subiram para 58% do potencial que o índice permite alcançar, ou seja, com uma variação de 5 pontos (9% de crescimento) no período.

Outra leitura necessária se refere às condições de medida da desigualdade no interior das unidades federativas, e para isso o desvio padrão da média do ICQ em cada um dos anos pode dar algumas pistas dessas condições. Entre os municípios com menor média no ICQ nos dois anos, o caso do Amapá se destaca pela maior dispersão, ou seja, apresenta uma média de condições de qualidade de oferta menor que a média nacional e essas condições são ainda muito desiguais, podendo indicar que há municípios com condições de oferta ainda mais precárias, assim como condições mais adequadas em alguns polos. O ponto positivo é que há, nesse caso, um aumento da média com queda do desvio padrão.

O mesmo acontece, no polo oposto, no Rio Grande do Sul, que apresenta para o ICQ 2007 uma média bem maior que a nacional, porém um alto desvio padrão, indicando condições muito desiguais internamente no estado. O movimento em 2011, ainda que apresente a mesma média do índice, tem como positivo uma queda mais significativa no desvio padrão.

Cabe ainda destacar que a direção em que cresce o ICQ na Tabela 4 não é casual; mesmo que não sejam objeto de discussão neste artigo, os estados que apresentam menores medidas são aqueles que estão localizados na Região Nordeste, com os menores gastos por aluno/ano e com complementação de recursos da política nacional de fundos. No extremo oposto estão os municípios localizados nos estados que concentram mais produção de riqueza no país.

TABELA 4
ICQ DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO, MÉDIA AGREGADA POR ESTADO,
BRASIL, 2007 E 2011

ESTADO	ICQ 2007		ICQ 2011		VARIÇÃO (%)	
	MÉDIA[1]	DESVIO PADRÃO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
MA	0,44	0,01	0,51	0,01	16	22
BA	0,45	0,01	0,54	0,01	19	01
AP	0,47	0,05	0,53	0,03	12	-35
AL	0,48	0,01	0,53	0,01	11	16
PI	0,49	0,01	0,55	0,01	12	07
AM	0,50	0,02	0,53	0,01	07	-37
PB	0,50	0,01	0,57	0,01	14	01
PE	0,50	0,01	0,55	0,01	12	18
CE	0,51	0,01	0,55	0,00	08	-21
RR	0,51	0,03	0,60	0,03	17	01
PA	0,52	0,01	0,54	0,01	04	05
TO	0,52	0,01	0,57	0,02	09	04
RN	0,53	0,01	0,57	0,01	08	19
AC	0,54	0,03	0,62	0,02	15	-42
MG	0,56	0,00	0,64	0,01	13	05
RO	0,56	0,02	0,60	0,02	07	-03
SE	0,56	0,01	0,62	0,01	10	14
RJ	0,58	0,01	0,63	0,02	08	59
ES	0,63	0,01	0,61	0,01	-02	07
PR	0,63	0,01	0,63	0,01	-01	02
RS	0,65	0,02	0,65	0,02	-01	-12
SC	0,68	0,01	0,65	0,01	-04	02
SP	0,68	0,01	0,67	0,01	-01	34
Total	0,53	0,00	0,58	0,00	09	-10

Fonte: MEC/Inep, 2013. Questionários de contexto Prova Brasil (dados trabalhados pelos autores).
 [1] A Tabela foi organizada tendo como referência a ordem crescente da média ICQ 2007.

No mesmo período, 2007-2011, observa-se que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb – também apresentou crescimento. Esse índice, construído pelo Inep com vistas a colocar o foco sobre aspectos de qualidade da educação brasileira, prioriza uma leitura dos dados da Prova Brasil a partir dos resultados dos alunos no sistema nacional de avaliação e do fluxo no ensino fundamental. Ainda que tanto o Ideb como o ICQ tenham crescido, e isso é evidenciado mais adiante, articular e comparar esses dois índices é tarefa que requer algum cuidado, pois o cotejamento direto e imediato entre o crescimento do ICQ e os resultados do Ideb pode sofrer vieses decorrentes de quatro frentes: A primeira tem relação com o fato de que o Ideb tem uma dinâmica própria e sua variação pode ocorrer por alterações pontuais em questões escolares, as quais não têm conexão imediata, necessariamente, com as condições de qualidade. E essas, em segundo lugar, expressadas no ICQ, também podem movimentar-se, ainda que com menos velocidade, por uma razão peculiar. O terceiro aspecto diz respeito à relação causa-efeito, isto é, o incremento das condições de qualidade não terá resultante imediata sobre o possível aumento do Ideb, porque a conversão das

condições de qualidade em resultados escolares não é tão imediata. E a última, e talvez a mais emblemática, tem a ver com o questionamento sobre a capacidade do Ideb em flagrar qualidade educacional, na medida em que ele parece ser um índice que expressa alguns resultados escolares (importantes, é verdade) mais do que a possível qualidade escolar/educacional, de maneira mais ampla. Conforme já se destacou, esses são aspectos de dissenso no debate atual sobre a qualidade da escola brasileira.

Ainda, o crescimento do Ideb nas redes municipais de cada unidade da federação, informado na Tabela 5, pode sugerir alguma articulação com o ICQ. Essa articulação pode estar relacionada ao fato de que tanto as condições de qualidade como os resultados escolares têm sido objeto de preocupações da sociedade brasileira; e visto que o Estado opera (quase) sempre em resposta às demandas/pressões da sociedade (SOUZA, 2012), acaba que a política toma aquelas preocupações como suas e, assim, a movimentação dos índices para cima ilustra um possível esforço do Estado na priorização da educação – insuficiente por enquanto, ao que parece, para fazer frente aos enormes desafios educacionais brasileiros, mas, ainda assim, um esforço político.

A variação do Ideb também tem como marca uma dispersão grande de resultados. Observe-se que a Tabela 5 informa ainda a média de variação do Ideb das redes municipais por estado. Em todas as unidades federativas observa-se variação positiva; entretanto, chama a atenção o fato de que apenas em sete estados à variação positiva corresponde uma diminuição de desvio padrão. Em outros termos, os dados parecem sugerir que o aumento das médias pode ser provocado pelo crescimento forte de parte dos municípios, o que, de certa forma, amplia a desigualdade da qualidade educacional mensurada nesse indicador.

TABELA 5
IDEB NACIONAL DOS ANOS INICIAIS E DAS REDES MUNICIPAIS, BRASIL,
2007 E 2011

UF	IDEB 2007			IDEB 2011			VARIAÇÃO
	MÉDIA	N	DESVIO PADRÃO	MÉDIA	N	DESVIO PADRÃO	%
AC	3,1	12	0,63	4,5	12	0,40	49
AL	2,9	84	0,40	3,3	85	0,51	16
AM	3,2	21	0,36	3,9	21	0,71	23
AP	3,2	3	0,53	4,2	3	0,53	32
BA	3,1	242	0,52	3,9	241	0,51	29
CE	3,4	150	0,46	4,7	149	0,69	40
ES	4,6	28	0,52	5,4	28	0,54	18
MA	3,3	157	0,47	3,7	154	0,44	15
MG	4,3	308	0,67	5,7	308	0,66	36
PA	2,9	91	0,43	3,8	91	0,46	35
PB	3,2	105	0,51	3,9	103	0,59	26
PE	3,1	147	0,40	3,8	146	0,44	25
PI	3,1	131	0,50	3,8	126	0,53	25
PR	4,7	136	0,52	5,3	135	0,65	13
RJ	4,2	31	0,47	4,8	31	0,51	13
RN	3,1	102	0,41	3,8	101	0,53	21
RO	3,7	22	0,35	4,5	22	0,55	22
RR	3,6	12	0,46	4	10	0,38	10
RS	4,5	16	0,50	5,3	16	0,63	17
SC	4,6	86	0,54	5,6	84	0,62	22
SE	2,9	61	0,39	3,4	59	0,33	19
SP	5	102	0,58	5,6	102	0,54	12
TO	3,6	39	0,44	4,3	39	0,57	19
Total	3,6	2086*	0,85	4,5	2066*	1,01	25

Fonte: MEC/Inep, 2011.

*Há um pequeno grupo de municípios (20) para os quais não conseguimos informações suficientes para a avaliação do Ideb no ano de 2011. É possível que isso tenha ocorrido por conta de solicitações de revisão feitas pelos municípios ao Inep, as quais mantêm “em suspenso” os resultados do indicador.

Mesmo com todas as ressalvas apresentadas e sem a pretensão de indicar causa e efeito, mas considerando como forte a hipótese de que condições de qualidade são intervenientes nas condições de aprendizagem e de fluxo escolar expressos em alguma medida no Ideb, cabe cotejar o ICQ e o Ideb. Ao se cotejarem tais indicadores utilizando-se uma correlação simples, obtém-se um coeficiente de 0,444,⁵ o que sugere uma relação moderada entre as duas variáveis. Dada essa correlação, optou-se por dividir o resultado do ICQ em quartis para observar a direção que a média do Ideb toma nesse caso. Os dados estão na Tabela 6. Observe-se que a média do Ideb cresce na mesma direção que as condições de qualidade mensuradas pelo ICQ e o desvio padrão também cresce. Com esses elementos, parece possível ponderar que, na ausência de condições de qualidade mínimas, o desempenho é altamente comprometido, o que coloca a necessidade de que a pesquisa nesse campo debata mais profundamente sobre quais elementos de oferta educacional material estão sendo postos à disposição dos estudantes nas redes municipais brasileiras.

⁵ Coeficiente de Pearson IDEB x ICQ, com significância de 0,01 = 0,444.

TABELA 6
IDEB DOS ANOS INICIAIS, SEGUNDO O ICQ DAS REDES MUNICIPALS
CLASSIFICADO EM QUARTIS, BRASIL, 2011

ICQ EM QUARTIS	MÉDIA DO IDEB	DESVIO PADRÃO	N
Até 0,51	3,9	0,70	515
De 0,52 a 0,57	4,3	0,90	519
De 0,58 a 0,63	4,6	0,97	511
Mais que 0,64	5,1	1,04	521
Total	4,5	1,01	2066*

Fonte: MEC/Inep, 2011 e 2013. Microdados e resultado do Ideb (dados trabalhados pelos autores).

* Para 22 casos não há Ideb, por isso nesta tabela apresentam-se apenas 2066 casos válidos. Ver comentário ao final da Tabela 5.

Outro olhar sobre esses dados busca articular o ICQ com o porte dos sistemas de ensino, em termos de matrículas. O esforço que a política realiza é diferente, sabidamente, em condições de demandas distintas. Por um lado, é um tanto mais complexo atender uma população escolar superior a 10 mil estudantes do que a outra população de menos de 1.000 alunos. Por outro lado, atender um contingente mais elevado de alunos, e conseqüentemente de escolas, pode diminuir custos e homogeneizar condições de qualidade, além do fato de que os municípios com grande contingente de matrícula são também aqueles que concentram população e produção de riqueza no Brasil. No outro extremo, municípios com menos alunos têm possibilidades de monitorar mais de perto o desenvolvimento da política educacional, oportunizando maior controle sobre as condições de qualidade, ainda que, proporcionalmente, seus custos possam se revelar mais elevados.

Da base de dados trabalhada, temos um universo de pouco mais de 12% de municípios que atendem mais de 10 mil estudantes em redes próprias.⁶ E, na outra ponta, pouco acima de 17% dos municípios têm redes de ensino que atendem até 1.000 estudantes. Mas são esses dois grupos de municípios os que apresentam os maiores ICQ, tanto em 2007 quanto em 2011 (Tabela 7). O grupo dos municípios com mais alunos parte de um ICQ médio de 0,55 e chega em 0,60, quatro anos depois. E o grupo com menos alunos parte de 0,57 e termina o período com 0,61.

É possível supor que tal relação decorre justamente daquelas virtudes que ambos os grupos demonstram. Em um extremo, municípios com redes menores podem ser mais eficazes na política educacional, garantindo melhor alcance de resultados, dada sua condição de maior controle sobre a rede/sistema de ensino, o que pode ser avaliado também pelo menor desvio padrão apresentado por este subgrupo (0,090). No outro extremo, as grandes redes de ensino têm potencial de eficiência sobressaltado, dado o seu grande porte e, com isso, o alcance das condições de qualidade pode ser amplificado, ainda que com alguma dificuldade sobressalente interna às redes, novamente flagrada pelo desvio padrão ligeiramente maior (0,091).

⁶ Ainda que os dados do ICQ refiram-se aos anos iniciais do ensino fundamental, optamos por analisar o total de matrículas das redes municipais de ensino como medida de esforço de atendimento das demandas educacionais da população, e não apenas de forma diretamente relacionada com os anos iniciais do ensino fundamental.

TABELA 7
DISTRIBUIÇÃO DOS MUNICÍPIOS E ESTATÍSTICAS DO ICQ, SEGUNDO O PORTE
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, BRASIL, 2007 E 2011

MATRÍCULAS NA REDE MUNICIPAL	MUNICÍPIOS		ICQ2007		ICQ 2011	
	N	%	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
Menos de mil	362	17,3	0,57	0,10	0,61	0,09
De mil a 2.499	562	26,9	0,54	0,10	0,59	0,09
De 2.500 a 4.999	517	24,8	0,51	0,10	0,56	0,09
De 5.000 a 9.999	383	18,3	0,51	0,09	0,56	0,08
Mais de dez mil	264	12,6	0,55	0,10	0,6	0,09
Total	2.088	100	0,53	0,10	0,58	0,09

Fonte: MEC/Inep, 2013. Questionários de contexto Prova Brasil e Censo Escolar (BRASIL, 2007, 2011). (Dados trabalhados pelos autores).

Na Tabela 8, observa-se que, na proporção em que os municípios possuem redes maiores, eles também atendem proporcionalmente uma população maior. Isto é, quanto maior o município em termos populacionais, a rede municipal de ensino tem uma taxa de atendimento educacional maior, ou seja, uma parte maior da população está matriculada. Apesar de esses não serem dados de cobertura, pois não estamos comparando com a população em idade escolar, mas com o total da população, tal relação de percentual da população matriculada na rede pública municipal pode indicar o grau do esforço no atendimento que os diferentes municípios têm realizado na execução da política. Como temos no Brasil o ensino fundamental praticamente universalizado, especialmente os anos iniciais, é razoável supor que as redes estaduais de ensino respondam mais pelo atendimento nessa etapa de ensino nos municípios menores, pois não é raro em municípios com uma única escola, esta ser estadual. Assim, em tese, os municípios menores são duplamente favorecidos em relação a essa questão, pois, além de terem pressão populacional menor (e com potencial de maior controle, como vimos), tem o suporte do estado no atendimento escolar no ensino fundamental em maior proporção que os municípios maiores. Isso também pode explicar o ICQ mais elevado nos municípios com menos de 1.000 matrículas. De qualquer forma, são esses municípios os que apresentam melhor crescimento percentual no ICME, ainda que apresentem a menor variação percentual no ICP, o que pode ter relação direta com dificuldades do cumprimento da lei do piso salarial profissional nacional – PSPN – dos professores. Como o ICP é o componente que mais impacta no ICQ, a menor variação percentual geral do índice fica com os municípios menores.

Já os municípios maiores apresentam a pior variação percentual no ICME, e isso pode estar relacionado à manutenção de um número elevado de prédios escolares, a qual pode ter um peso importante na medida, e a segunda menor variação percentual geral no ICQ. São os municípios dos grupos intermediários que apresentam as melhores

taxas de variação no período estudado. Contudo, convém relembrar que as condições gerais de qualidade nas duas medidas (2007 e 2011) continuam sendo melhores nos menores e nos maiores municípios em termos de matrículas.

TABELA 8
MÉDIA E DESVIO PADRÃO DA PORCENTAGEM DO NÚMERO DE MATRÍCULAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM 2011, FRENTE À POPULAÇÃO TOTAL DO MUNICÍPIO EM 2010, E DA VARIAÇÃO PERCENTUAL DO ICQ E COMPONENTES DE 2007 A 2011, BRASIL

MATRÍCULAS NA REDE MUNICIPAL		PORCENTAGEM DE MATRÍCULAS EM RELAÇÃO À POPULAÇÃO TOTAL	VARIAÇÃO PERCENTUAL DO ICQ E SEUS COMPONENTES DE 2007 A 2011			
			ICP	ICME	ICG	ICQ
Menos de mil	Média	14,2	10,6	12,4	46,8	9,1
	Desvio Padrão	0,30	1,59	2,88	5,35	1,09
De 1000 a 2499	Média	17,4	16,0	8,9	43,2	11,9
	Desvio Padrão	0,34	1,34	1,49	4,11	0,88
De 2500 a 4999	Média	22,1	17,0	7,9	58,7	12,8
	Desvio Padrão	0,42	1,39	1,89	5,02	0,94
De 5000 a 9999	Média	25,0	15,0	9,1	76,1	12,8
	Desvio Padrão	0,90	1,35	1,92	7,63	0,96
Mais de dez mil	Média	26,6	11,0	4,1	51,6	9,3
	Desvio Padrão	1,78	1,19	1,23	6,31	0,90
Total	Média	20,5	14,5	8,7	54,8	11,5
	Desvio Padrão	0,33	0,64	0,88	2,50	0,43

Fonte: MEC/Inep, 2013. Questionários de contexto Prova Brasil; IBGE/Censo Demográfico, 2010 (dados trabalhados pelos autores).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os temas qualidade e direito à educação estão imbricados de maneira inegável, porém um sistema de ensino que não possibilita o acesso inicial à vaga certamente tem dificuldades básicas para discutir qualidade. O percurso da escola de ensino fundamental brasileira parece que foi marcado por certa dualidade entre os polos da quantidade e da qualidade, o que tem gerado inúmeras desigualdades. O caminho apresentado neste trabalho pretende contribuir para a leitura da efetividade da política educacional tendo como referência o polo da quantidade de oferta (identificado aqui pela responsabilidade que os municípios têm assumido via matrícula e medido pelo percentual da população em vagas municipais) e o polo da qualidade. Este segundo é compreendido de forma mediata, ou seja, como condições de qualidade. Neste aspecto, a efetividade não se relaciona ao resultado do processo escolar sobre o estudante, mas à capacidade que os sistemas de ensino municipais têm de garantir para esse processo condições equânimes para as trajetórias escolares.

Para esse percurso optou-se, na pesquisa, por observar parte dos dados que têm sido produzidos nos sistemas de avaliação em larga escala, a qual inclusive não tem tido visibilidade mais adequada, pois exige compreensão mais complexa sobre a estrutura escolar brasileira, além e principalmente de um tratamento refinado para sua leitura, pois os questionários de contexto, ainda que sejam ricos em quantidade de informações, contêm variáveis que não apresentam relações que possam ser lidas de maneira direta ou imediata como produtoras de qualidade de ensino. Porém são dados que têm um potencial interessante se agregados de forma a possibilitarem leituras estatisticamente plausíveis e politicamente compreensíveis de mensurar o que os sistemas têm oferecido em termos de condições de trabalho escolar.

Diante da questão central proposta neste artigo, acerca da efetividade que pode ser lida na política educacional municipal a partir do uso da ferramenta ICQ, parecem possíveis dois grupos de interpretações à guisa de considerações finais.

A) Uma leitura horizontal do movimento 2007-2011 do ICQ para os anos iniciais nos diferentes municípios brasileiros, a qual permite pelo menos duas conclusões:

- as políticas educacionais parecem estar incrementando as condições de qualidade nos sistemas municipais de forma lenta, o que pode ser observado na melhoria da média do ICQ nas duas medidas.
- Apesar de o ICQ procurar ser uma medida de síntese de condições de qualidade, a análise dos subcomponentes do índice revela que as condições materiais dos prédios escolares têm se modificado de forma mais lenta que as condições do trabalho docente, e estas, por sua vez, de forma mais lenta que as condições de gestão das escolas.

B) E uma leitura vertical dos resultados do ICQ permite observar que:

- ainda permanece uma desigualdade norte-sul no país pela manutenção de indicadores baixos de condições de qualidade nos municípios situados nos estados mais pobres da federação.
- De forma um pouco mais otimista, os mesmos dados que evidenciam aquela desigualdade permitem observar que, entre os dois estados localizados nos extremos inferior e superior da escala do ICQ, em 2007 e em 2011, houve uma diminuição da distância, pois a diferença do índice entre Maranhão e São Paulo, o menor e o maior índice, respectivamente, era de 0,22 pontos e passou a ser de 0,16, sugerindo que, no decorrer do período, parece ocorrer uma redução da desigualdade das condições de qualidade do ensino fundamental no Brasil.

Certamente, os indicadores aqui utilizados não nos revelam quais políticas são essas em cada um dos municípios, porém, no contexto nacional, de proximidade à realização da segunda Conferência Nacional da Educação em que o tema central é o Sistema Nacional de Educação, parece pertinente indagarmos acerca dos aspectos nos quais temos sido desiguais, e em quais aspectos precisamos construir padrões que assegurem atendimento igualitário nas redes de ensino público, ainda que possamos manter o padrão de descentralização de oferta que tem caracterizado o sistema educacional desde a Constituição Federal de 1988, senão desde os tempos do Império.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011.
- ALVES, T.; SILVA, R. M. Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. *Educação e Sociedade*, v. 34, n. 124, p. 851-879, jul./set. 2013.
- AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica da ação do Estado para a educação municipal. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 80, p. 49-72, 2002.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Resultados do IDEB, 2011*. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: abr. 2013.
- _____. *Microdados*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados/>>. Acesso em: abr. 2013.
- BREMAEKER, F. As despesas municipais com a função saúde em 2011. Salvador: Associação Transparência Municipal, 2013.
- CAMARGO, R.; MANSANO, R.; OLIVEIRA, R. Tendências da matrícula no ensino fundamental regular no Brasil. In: OLIVEIRA, C. et al. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CURY, C. R. J. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- DARLING-HAMMOND, L.; ASCHER, C. Construindo sistemas de controle em escolas urbanas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 35, p. 7-48, set./dez. 2006.
- DOURADO, L. F.; SANTOS, C. A.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília: Inep, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão, n. 24).
- FIGUEIREDO, A. C. Princípios de justiça e avaliação de políticas. *Lua Nova*, São Paulo, Cedec, n. 39, p. 71-101, 1997.
- FIGUEIREDO, A. C.; FIGUEIREDO, M. F. *Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórico*. São Paulo: Idesp, 1986.
- FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: abr. 2013.
- OLIVEIRA, R. P. *Estado e política educacional no Brasil: desafios do Século XI*. 2006. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PINTO, J. M. R.; CARREIRA, D. *Custo Aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global, 2007.

SCHNEIDER, G. *Política educacional e instrumentos de avaliação: pensando um Índice de Condições Materiais da Escola*. Curitiba: Appris, 2012.

SOUZA, A. R. *Perfil da gestão escolar no Brasil*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

_____. Por que estudar políticas educacionais? In: SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. *Políticas Educacionais: conceitos e debates*. Curitiba: Appris, 2012.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; SCHNEIDER, G. Índice de Condições de Qualidade educacional: metodologia e indícios. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 48, jan./abr. 2011.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Limites e possibilidades da educação municipal pós-LDB (9.394/96). In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Org.) *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 465-480.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SPOSITO, M. P. *O povo vai à escola*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP; professora e pesquisadora do Núcleo de Políticas Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR
andreabg@ufpr.br

ÂNGELO RICARDO DE SOUZA

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC; professor e pesquisador do Núcleo de Políticas Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR
angelo@ufpr.br

OUTRO TEMAS



DS
R
S

OUTROS TEMAS

EXISTEM ESCOLAS JUSTAS E EFICAZES? ESBOÇO DE RESPOSTA BASEADO NO PISA 2009

MARCEL CRAHAY

ARIANE BAYE

TRADUÇÃO Fernanda Murad Machado

RESUMO

Pesquisas internacionais recentes comprovam a forte relação entre a origem social dos alunos e o sucesso escolar, já observada em estudos realizados desde a década de 1950. Se a universalidade desse fenômeno é indiscutível, os resultados das pesquisas indicam igualmente que a influência da condição socioeconômica no desempenho dos alunos varia conforme o país, e que certos sistemas educacionais conseguem melhor que outros limitar o peso do determinismo social. A proposta deste artigo é avançar na exploração dessa problemática com base nos resultados do Pisa 2009 para a América Latina, tomando como referência o desempenho em leitura e matemática e os índices de repetência. Os resultados confirmam que uma redução das desigualdades sociais de sucesso e um aumento da eficácia não são incompatíveis.

DESIGUALDADES SOCIAIS • RENDIMENTO ESCOLAR • PISA •
EDUCAÇÃO COMPARADA

ARE THERE FAIR AND EFFECTIVE SCHOOLS? AN OUTLINE OF RESPONSE BASED ON THE PISA 2009 SURVEY

ABSTRACT

Recent international surveys show a strong relationship between students' social origin and school achievement, as has been observed in studies conducted since the 1950s. If the universality of this phenomenon is indisputable, the results of the studies also indicate that the influence of socioeconomic status on student performance varies by country, and that some educational systems are better than others at restraining the weight of social determinism. The purpose of this article is to advance the exploration of this problem based on the results of the Pisa 2009 survey for Latin America taking into account their performance in reading and mathematics and the repetition rates. The results confirm that a successful reduction of social inequalities and an increase in efficiency are not incompatible.

SOCIAL DISADVANTAGE • ACHIEVEMENT • PISA • COMPARATIVE EDUCATION

¿HAY ESCUELAS JUSTAS Y EFICACES? UN ESBOZO DE RESPUESTA EN BASE AL PROGRAMA PISA 2009

RESUMEN

Recientes investigaciones internacionales comprueban la fuerte relación entre el origen social de los alumnos y el éxito escolar, ya observada en estudios realizados desde la década de 1950. Aunque la universalidad de dicho fenómeno es indiscutible, los resultados de las investigaciones indican asimismo que la influencia de la condición socioeconómica en el desempeño de los alumnos varía según el país, y que determinados sistemas educacionales logran mejor que otros limitar el peso del determinismo social. La propuesta de este artículo es avanzar en la exploración de tal problemática en base a los resultados del programa Pisa 2009 para América Latina, tomando como referencia el desempeño en lectura y matemáticas y los índices de repetencia. Los resultados confirman que una exitosa reducción de las desigualdades sociales y un aumento de la eficacia no son incompatibles.

DESIGUALDAD SOCIAL • RENDIMIENTO ESCOLAR • PISA • EDUCACIÓN COMPARADA

AS DESIGUALDADES SOCIAIS DE SUCESSO ESCOLAR: FATO UNIVERSAL MAS DE AMPLITUDE VARIÁVEL

DESDE O INÍCIO DA DÉCADA DE 1950, as pesquisas sociológicas vêm mostrando reiteradamente uma forte relação entre a origem social dos alunos e o sucesso escolar. As crianças de categorias socioeconômicas inferiores, isto é, de famílias com menores rendimentos, que se caracterizam geralmente pelo trabalho manual do pai e por um nível baixo de escolaridade dos pais, chegam com menos frequência aos níveis mais elevados da trajetória escolar do que aqueles cujos pais têm uma boa renda e exercem uma profissão liberal ou de tipo intelectual. A esse respeito, dispõe-se de dados de longa data para a Bélgica (HOTYAT, 1964; DE COSTER; HOTYAT, 1970; DE LANDSHEERE, 1973), Canadá (FOTHERINGHAM; CREAL, 1980), Estados Unidos (COLEMAN et al., 1966), França (INED, 1970; SAUVY; GIRARD, 1965; GIRARD; BASTIDE, 1963, 1973; CRESAS, 1978; 1981; CHILAND, 1971; REUCHLIN; BACHER, 1969), Grã-Bretanha (DOUGLAS, 1964; DOUGLAS; ROSS; SIMPSON, 1968; FRASER, 1959), Suíça (ROLLER; HARAMEIN, 1961) e Suécia (HUSÉN, 1967, 1972, 1975).

Na esteira desses estudos nacionais, as pesquisas internacionais realizadas primeiramente por The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA – e, em seguida, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, no âmbito do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa –, lançam uma nova luz sobre essa questão. Elas permitem, em particular, documentar a universalidade de um fato constatado há mais de meio século em alguns países. E permitem, igualmente, indagar sobre a amplitude das desigualdades segundo os países e/ou sistemas educacionais utilizando uma medida idêntica para todos os países participantes

das pesquisas. Os mesmos testes de leitura ou de conhecimentos matemáticos ou científicos são aplicados a amostras representativas de alunos em todos eles.

Ao mostrar que a origem social dos alunos afeta o seu desempenho em testes padronizados em todos os países que participaram de pelo menos uma pesquisa internacional, o IEA, primeiramente, e o Pisa, em seguida, comprovaram a universalidade do fenômeno. É a generalidade e a repetição do fato constatado que autorizam a OCDE (2011) a afirmar que, em todos os países, a condição social, econômica e cultural dos pais explica em grande medida as competências e aquisições dos alunos. Do ponto de vista dos autores deste artigo, esse é um dado indiscutível. Contudo, é igualmente indiscutível que a dimensão da influência da origem social sobre os desempenhos é variável de um país a outro (cf. sobre esse ponto OCDE, 2011; CRAHAY, 2013). Esta última constatação abre caminho para um novo questionamento a que nos dedicamos, com diferentes colaboradores (particularmente, Monseur e Lafontaine), há muitos anos. Para nós, trata-se de compreender as razões dessas variações de dimensão das desigualdades sociais de sucesso e, nessa perspectiva, explorar em que medida as estruturas dos sistemas educativos reduzem ou, ao contrário, ampliam o peso da origem social sobre o sucesso na escola e sobre os aprendizados dos alunos.

Este artigo inscreve-se na esteira do capítulo 4 do livro *L'école peut-elle être juste et efficace?*,¹ editado por um de nós. No capítulo 4, intitulado "Structure des systèmes éducatifs et équité: un éclairage international" [Estrutura dos sistemas educacionais e equidade: uma abordagem internacional], Monseur e Lafontaine (2013) centraram suas análises nos países da OCDE. Neste artigo, nossa proposta é avançar na exploração dessa problemática com base nos resultados do Pisa 2009, estendendo algumas das análises de Monseur e Lafontaine aos países da América Latina; para isso, tomamos como referência, de um lado, o desempenho dos alunos em leitura e matemática e, de outro lado, seu sucesso na escola através do indicador que constitui a repetência. Na primeira parte, nosso interesse é dirigido à dimensão das diferenças de desempenho ligadas à origem social dos alunos segundo os países. Isso nos conduzirá a uma reflexão sobre os critérios a reter para definir uma escola justa e eficaz. Com base nessa reflexão, procederemos a uma análise fatorial a fim de estudar como se estruturam os diferentes indicadores de eficácia e de igualdade retidos. Na continuação, com base nos escores fatoriais obtidos inicialmente nas análises fatoriais, examinaremos em que medida a escola justa e eficaz que almejamos é mais ou menos concretizada em certos países. Na segunda parte, tratamos da relação entre a origem social dos alunos e a repetência, onde essa prática ainda persiste, indagando em que medida a repetência de alunos de origem social "modesta" está ligada unicamente ao seu fraco desempenho. Recorde-se aqui

¹ A obra é assinada por Marcel Crahay e foi traduzida no Brasil com o título *Poderá a escola ser justa e eficaz?*, em 2002, pelo Instituto Piaget (N. da T.).

que Monseur e Lafontaine (2013) mostraram a existência de uma relação entre origem social e repetência nos sistemas educacionais onde essa prática é muito difundida: os alunos de meios pobres repetem com mais frequência que os outros em todos os países que recorrem a esse tipo de prática. Essa constatação é em si evidente, pois se sabe que os alunos de meios pobres se caracterizam em média por um fraco desempenho escolar. Mas Monseur e Lafontaine (2013) mostraram também que, em certos casos, a repetência não é o simples reflexo do desempenho de alunos de origem modesta. Em vários países da OCDE, para competências iguais no Pisa, os alunos oriundos de meios desfavorecidos repetem efetivamente com mais frequência do que as crianças oriundas de meios mais favorecidos. Neste artigo, procuraremos entender esse fato em relação aos países da América Latina.

SOBRE A VARIAÇÃO DA AMPLITUDE DO DETERMINISMO SOCIAL DAS APRENDIZAGENS ESCOLARES SEGUNDO OS PAÍSES

AS DIFERENÇAS DE DESEMPENHO EM LEITURA SEGUNDO A ORIGEM SOCIAL DOS ALUNOS (PISA 2009)

Como indicam a Tabela 1 e a Figura 1, em todos os países que participaram do Pisa 2009, os alunos de condição socioeconômica modesta têm, em média, desempenhos inferiores aos dos alunos de condição socioeconômica superior. Isso vale também para os países da América Latina. Assim, na Argentina e no Chile, os alunos de origem “modesta” têm, respectivamente, escores médios de 343 e de 408, enquanto os de condição socioeconômica superior alcançam escores médios de 468 e 501. Esse é também o caso do Brasil, onde os primeiros se caracterizam por um escore médio de 375, enquanto os segundos alcançam um escore médio de 460. Em suma, a universalidade do determinismo social dos aprendizados escolares se confirma mais uma vez, e os países da América Latina não fogem à regra.

TABELA 1
DESEMPENHO DOS ALUNOS EM LEITURA E DIFERENÇA SOCIAL DE SUCESSO,
SEGUNDO O PAÍS EM QUE FORAM APLICADAS AS PROVAS DO PISA 2009

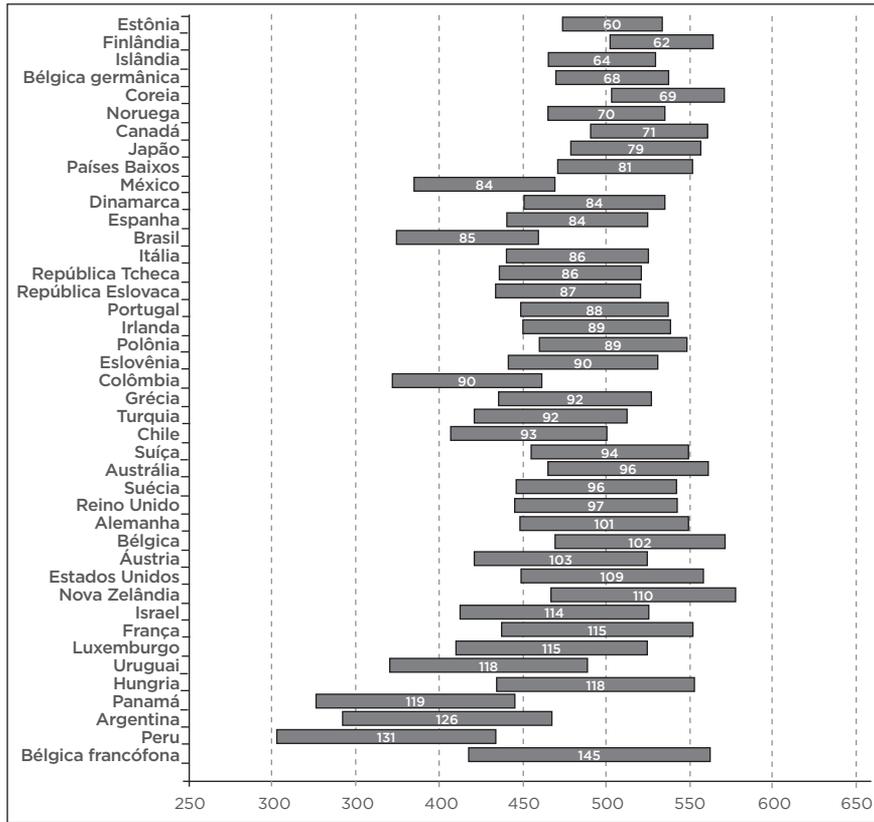
PAÍS	MÉDIA GERAL		DESVIO PADRÃO DOS ESCORES		ESCORE MÉDIO DOS 25% "DESFAVORECIDOS"		ESCORE MÉDIO DOS 25% "FAVORECIDOS"		DIFERENÇA SOCIAL DE DESEMPENHO	
	Valor	E. Padrão	Valor	E. Padrão	Valor	E. Padrão	Valor	E. Padrão	Valor	E. Padrão
Argentina	398	4,63	108	3,43	343	5,35	468	6,17	126	7,97
Austrália	515	2,34	99	1,35	466	2,79	562	3,07	96	3,41
Áustria	470	2,95	100	2,00	422	4,37	525	3,86	103	5,43
Bélgica flamenga	519	2,34	94	1,77	470	3,59	572	3,73	102	4,98
Bélgica francófona	490	4,22	109	2,89	418	6,83	563	4,36	145	8,55
Bélgica germânica	499	2,82	90	2,21	470	5,70	538	6,67	68	8,61
Brasil	412	2,73	94	1,46	375	2,43	460	4,09	85	4,50
Canadá	524	1,48	90	0,89	491	2,38	562	2,40	71	3,30
Suíça	501	2,44	93	1,42	455	3,81	550	3,73	94	5,43
Chile	449	3,13	83	1,74	408	3,66	501	3,51	93	5,14
Colômbia	413	3,74	87	1,95	371	4,62	462	4,75	90	6,17
República Tcheca	478	2,89	92	1,63	436	3,20	522	4,04	86	4,53
Alemanha	497	2,66	95	1,84	449	3,79	550	3,33	101	5,22
Dinamarca	495	2,07	84	1,16	452	2,71	536	2,39	84	3,39
Espanha	481	2,02	88	1,13	441	3,19	525	3,29	84	4,42
Estônia	501	2,64	83	1,65	474	3,55	534	3,87	60	4,94
Finlândia	536	2,25	86	0,95	503	3,22	565	2,80	62	3,15
França	496	3,44	106	2,84	438	5,20	552	4,74	115	7,45
Reino Unido	494	2,28	95	1,18	446	2,96	543	3,20	97	4,07
Grécia	483	4,32	95	2,39	436	6,93	528	3,41	92	6,32
Hungria	494	3,17	90	2,35	435	5,31	553	4,11	118	6,63
Irlanda	496	2,97	95	2,18	450	4,10	539	3,49	89	5,09
Islândia	500	1,41	96	1,19	466	2,93	530	2,86	64	4,17
Israel	474	3,63	112	2,71	412	6,33	526	4,16	114	7,12
Itália	486	1,57	96	1,39	441	2,98	526	2,14	86	3,61
Japão	520	3,47	100	2,93	479	5,09	557	3,53	79	5,64
Coreia	539	3,46	79	2,14	503	5,11	572	4,58	69	6,24
Luxemburgo	472	1,25	104	0,93	410	2,71	526	2,87	115	4,02
México	425	1,95	85	1,20	386	2,83	469	2,19	84	3,35
Países Baixos	508	5,15	89	1,64	471	5,57	553	5,83	81	4,84
Noruega	503	2,58	91	1,25	466	3,40	536	3,89	70	4,32
Nova Zelândia	521	2,35	103	1,69	468	4,06	578	3,59	110	4,60
Panamá	371	6,54	99	3,48	327	8,10	445	10,91	119	13,75
Peru	370	3,95	98	2,41	303	3,31	434	7,29	131	7,81
Polônia	500	2,60	89	1,28	460	3,35	550	3,81	89	4,64
Portugal	489	3,07	87	1,58	449	4,14	537	3,71	88	5,39
República Eslovaca	477	2,54	90	1,91	434	5,00	521	3,64	87	6,06
Eslovênia	483	1,03	91	0,86	442	2,67	532	2,62	90	3,81
Suécia	497	2,88	99	1,51	446	4,00	543	4,10	96	5,14
Turquia	464	3,52	82	1,71	421	3,70	513	4,59	92	5,62
Uruguai	426	2,60	99	1,85	371	3,23	489	4,13	118	5,02
Estados Unidos	500	3,65	97	1,59	450	3,60	559	4,69	109	5,55

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Pisa 2009.

O que mais chama a atenção é a diferença entre as duas categorias de alunos aqui consideradas, que chega a 126 pontos na Argentina, 93 pontos no Chile e 85 no Brasil. A defasagem é menor no Japão, onde a diferença entre as duas categorias de alunos é de 79 pontos (com uma média de 479 para os alunos de origem modesta e de 557 para os de condição social elevada); e menor ainda na Finlândia, onde a amplitude das desigualdades sociais de desempenho em leitura é de 62 pontos (correspondendo a uma diferença entre 503 e 565). De forma geral, constata-se que a amplitude das desigualdades sociais de desempenho em leitura, medidas simplesmente pela diferença entre a média dos 25% de alunos de condição socioeconômica mais precária e a dos 25% de alunos de condição socioeconômica mais favorável, varia entre 145 para a Bélgica francófona e 60 para a Estônia.

Para ter a medida dessa diferença, é preciso saber que o desvio padrão internacional dos desempenhos em leitura é de 98 pontos (OECD, 2010, p. 197). As diferenças entre grupos sociais da ordem de um desvio padrão, ou até mais, são bastante consideráveis. Uma segunda medida que permite dar mais sentido às diferenças observadas é o ganho estimado entre dois anos de estudo. No Pisa, estima-se que 38 pontos correspondem aos ganhos obtidos em um ano letivo. Assim, no México e no Brasil, os dois países da América do Sul onde as diferenças sociais são menos severas, o equivalente a cerca de dois anos letivos separa os 25% dos alunos mais desfavorecidos dos 25% dos alunos mais favorecidos. No Uruguai, Panamá, Argentina e Peru, a diferença entre esses mesmos alunos pode ser equiparada a cerca de três anos de estudos. Esses países fazem parte dos mais desiguais.

FIGURA 1
DIFERENÇAS SOCIAIS DE SUCESSO EM LEITURA - PISA 2009



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Pisa 2009.

Se esses dados permitem confirmar a constatação da universalidade do peso da condição socioeconômica nos resultados da educação, eles permitem igualmente mostrar que certos sistemas educacionais conseguem melhor que outros limitar o peso do determinismo social. A diferença social de desempenho em leitura na Argentina e na Bélgica francófona é duas vezes maior que a observada na Finlândia ou na Estônia.

AS DIFERENÇAS DE DESEMPENHO EM MATEMÁTICA SEGUNDO A ORIGEM SOCIAL DOS ALUNOS (PISA 2009)

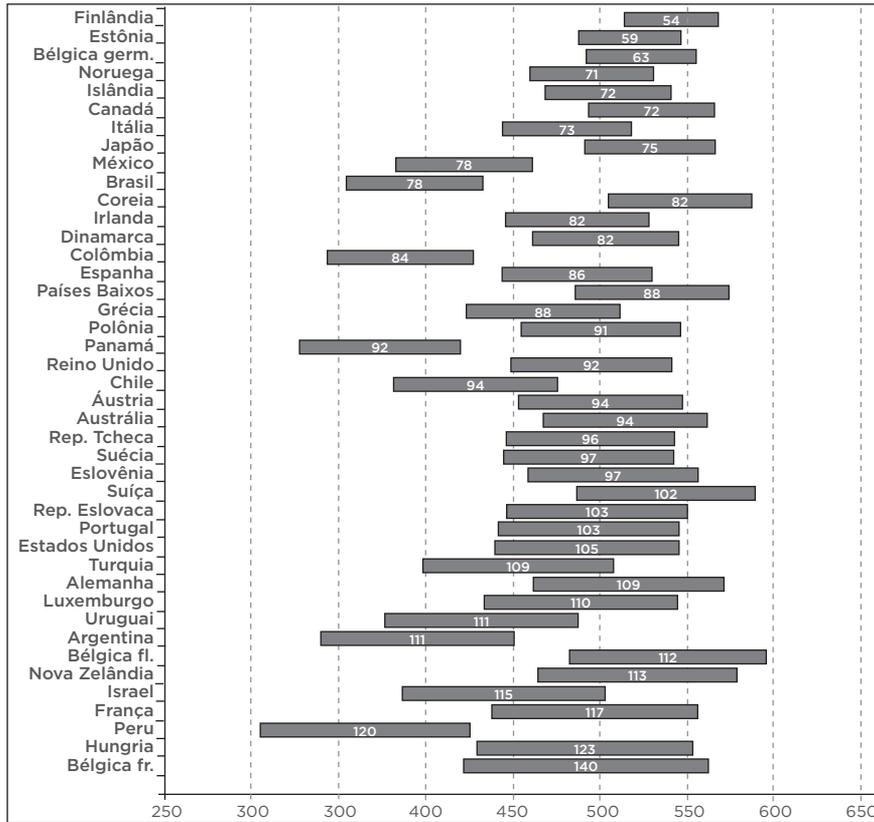
As mesmas constatações podem ser feitas com base nos desempenhos dos alunos em matemática. A Tabela 2 (construída de forma idêntica à Tabela 1) e a Figura 2 atestam isso.

TABELA 2
DESEMPENHO DOS ALUNOS EM MATEMÁTICA E DIFERENÇA SOCIAL DE SUCESSO,
SEGUNDO O PAÍS EM QUE FORAM APLICADAS AS PROVAS DO PISA 2009

PAÍS	MÉDIA GERAL		DESVIO PADRÃO DOS ESCORES		ESCORE MÉDIO DOS 25% "DESFAVORECIDOS"		ESCORE MÉDIO DOS 25% "FAVORECIDOS"		DIFERENÇA SOCIAL DE DESEMPENHO	
	Valor	E. Padrão	Valor	E. Padrão	Valor	E. Padrão	Valor	E. Padrão	Valor	E. Padrão
Argentina	388	4,09	93	2,90	340	4,57	451	5,90	111	7,48
Austrália	514	2,53	94	1,45	467	2,63	561	3,12	94	3,20
Áustria	496	2,66	96	2,00	453	4,07	547	3,79	94	5,60
Bélgica fl.	537	3,06	99	1,85	482	4,08	594	4,37	112	5,36
Bélgica fr.	488	3,88	104	2,86	421	6,06	561	4,58	140	8,01
Bélgica germ.	517	2,53	88	1,84	491	5,83	554	6,09	63	8,83
Brasil	386	2,39	81	1,64	354	1,89	432	4,10	78	4,41
Canadá	527	1,61	88	0,97	493	2,39	565	2,33	72	3,18
Suíça	534	3,30	99	1,59	486	3,61	588	4,64	102	5,32
Chile	421	3,06	80	1,73	381	3,19	475	3,97	93	4,96
Colômbia	381	3,24	75	1,69	343	4,34	427	4,40	85	5,85
Rep. Tcheca	493	2,83	93	1,78	446	3,35	542	4,20	97	5,12
Alemanha	513	2,86	98	1,67	462	4,18	571	3,62	110	5,80
Dinamarca	503	2,60	87	1,26	461	3,36	544	3,25	82	4,07
Espanha	483	2,11	91	1,05	443	2,93	529	3,03	86	3,91
Estônia	512	2,57	81	1,64	487	3,12	546	3,91	59	4,57
Finlândia	541	2,17	82	1,10	513	3,25	567	2,91	54	3,91
França	497	3,09	101	2,09	438	4,49	555	4,77	118	7,04
Reino Unido	492	2,42	87	1,22	448	2,91	540	3,24	93	4,15
Grécia	466	3,88	89	1,99	423	6,08	511	3,86	89	5,86
Hungria	490	3,45	92	2,81	429	5,35	552	5,16	124	7,40
Irlanda	487	2,54	86	1,59	445	3,83	527	3,14	82	4,66
Islândia	507	1,39	91	1,17	468	2,72	540	3,11	72	3,83
Israel	447	3,28	104	2,41	387	5,17	502	4,66	116	6,90
Itália	483	1,86	93	1,68	444	3,48	517	2,51	73	4,05
Japão	529	3,33	94	2,21	490	4,67	565	3,85	75	5,61
Coreia	546	4,02	89	2,52	504	5,17	586	6,12	82	7,72
Luxemburgo	489	1,18	98	1,19	433	2,65	543	2,89	110	4,15
México	419	1,83	79	1,08	383	2,36	461	2,54	78	3,38
Países Baixos	526	4,75	89	1,66	485	5,48	573	4,95	88	5,19
Noruega	498	2,40	85	1,19	459	2,98	530	3,70	72	4,18
Nova Zelândia	519	2,31	96	1,59	464	3,67	577	3,22	113	4,09
Panamá	360	5,25	81	3,24	328	6,25	420	9,09	92	10,96
Peru	365	4,00	90	2,43	305	3,56	425	6,80	119	7,56
Polônia	495	2,84	88	1,39	454	3,17	545	4,08	91	4,21
Portugal	487	2,91	91	1,52	441	3,67	544	4,60	103	5,85
Rep. Eslovaca	497	3,08	96	2,36	446	4,63	549	4,88	103	6,65
Eslovênia	501	1,23	95	0,87	458	2,86	555	2,71	98	4,33
Suécia	494	2,90	94	1,35	444	4,05	541	4,13	97	5,60
Turquia	445	4,44	93	3,00	398	3,95	507	7,15	109	7,69
Uruguai	427	2,59	91	1,68	376	3,30	487	4,16	111	5,24
Estados Unidos	487	3,57	91	1,61	439	3,57	544	4,33	106	5,23

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Pisa 2009.

FIGURA 2
DIFERENÇAS SOCIAIS DE SUCESSO EM MATEMÁTICA - PISA 2009



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Pisa 2009.

Assim, tomando-se os mesmos países indicados acima para a leitura, constata-se que na Argentina no Chile, os alunos de origem “modesta” têm, respectivamente, escores médios de 340 e 381, enquanto os de condição socioeconômica superior obtêm escores médios de 451 e 475. No Brasil, os alunos de baixa condição socioeconômica caracterizam-se por um escore médio de 354, enquanto os segundos obtêm um escore médio de 432.

Mais uma vez, e é isso que nos interessa, a diferença social de desempenho varia segundo os países. É de 111 pontos na Argentina e no Uruguai, de 93 pontos no Chile e de 78 pontos no Brasil. E é menor ainda no Japão e na Finlândia, onde as diferenças observadas são, respectivamente, de 75 e de 54 pontos entre as duas categorias de alunos. Em suma, a amplitude das desigualdades sociais de desempenho em matemática, medida mais uma vez pela diferença entre a média dos alunos de baixa condição socioeconômica e a dos alunos de condição socioeconômica elevada, varia de 140 para a Bélgica francófona a 54 para a Finlândia.

JUSTIÇA E EFICÁCIA: É POSSÍVEL CONCILIAR ESSAS DUAS EXIGÊNCIAS?

Tomando-se como critério único de uma escola justa a diferença de desempenho entre os alunos de baixa condição socioeconômica e aqueles de condição socioeconômica elevada, merecem destaque dois países que não pertencem nem à OCDE nem à América Latina: Macau, no que se refere à leitura, com uma diferença social de desempenho de apenas 25 pontos, e Azerbaijão, para matemática, com uma diferença social de desempenho de 16 pontos. Porém, quando se consultam as bases de dados do Pisa 2009, verifica-se que os alunos de condição socioeconômica elevada de Macau caracterizam-se por um escore médio inferior (497) aos dos alunos de baixa condição socioeconômica de Finlândia (503), mas também de Hong Kong (507) ou da Coreia (503). E pode-se fazer uma observação análoga para os alunos de condição socioeconômica elevada do Azerbaijão, que, com uma média de 441, apresentam, no geral, desempenhos inferiores aos dos alunos de baixa condição socioeconômica da Finlândia (513), mas também de Macau (513) ou de Hong Kong (523), por exemplo. Coloca-se aqui uma questão que, no campo da filosofia política, opõe os utilitaristas (MILL, 2008 [1871]) aos igualitaristas (DUPRIEZ; ORIANNE; VERHOEVEN, 2008).² Os primeiros privilegiam o critério da eficácia, equiparando-o de algum modo ao bem comum, e zombam dos igualitaristas, que, por força de quererem eliminar as diferenças individuais, prejudicam o interesse geral. A objeção dos utilitaristas não pode, evidentemente, ser ignorada: de que serviria uma escola que, pretendendo-se igualitária, rebaixasse o nível geral a fim de reduzir as diferenças entre as crianças de origens sociais opostas? Nessa linha, pode-se temer que uma escola movida por um ideal de justiça reparadora privilegie os alunos de origem social modesta em detrimento daqueles de origem social favorecida. Nas ciências econômicas e nas ciências da educação fala-se de “efeito Robin Hood” quando uma ação ou um dispositivo tem como resultado favorecer os menos privilegiados retirando um benefício dos mais privilegiados. Esse efeito – a nosso ver – deve ser evitado.

Em *Poderá a escola ser justa e eficaz?*, defendemos a ideia de que, em educação, a eficácia e a igualdade devem ser perseguidas conjuntamente, sugerindo assim que esses dois objetivos são compatíveis. Como discípulo de Bloom (1976), Crahay (2000, 2013) propõe articular vários critérios para julgar a qualidade de uma intervenção educativa e, portanto, de um sistema educacional:

2

É particularmente essa oposição que tentam compensar aqueles que aderem ao conceito de equidade tal como definido por Rawls (1987). Consulte-se a esse respeito a excelente obra editada por Dupriez, Oriane e Verhoeven (2008).

- Um aumento da média geral dos desempenhos.
- Uma redução da diferença entre alunos ditos desfavorecidos e favorecidos no plano socioeconômico.
- Esta deve ocorrer principalmente por uma elevação da média dos alunos ditos desfavorecidos, e não em detrimento dos outros alunos.

À luz das considerações anteriores, pode-se examinar como se estruturaram os dados apresentados nas duas tabelas acima por meio da aplicação de análises fatoriais (com rotação Varimax), uma sobre os dados “leitura” e a outra sobre os dados “matemática”, e considerando cinco parâmetros para cada país: (1) a média geral, (2) o desvio padrão, (3) o escore médio dos 25% dos alunos com uma condição socioeconômica inferior, (4) o escore médio dos 25% dos alunos com uma condição socioeconômica superior e (5) a diferença entre esses dois escores (o que chamamos de diferença social de desempenho). Os resultados dessas duas análises são apresentados na Tabela 3.

TABELA 3
RESULTADOS DAS APLICAÇÕES DA ANÁLISE FATORIAL REFERENTES AOS
INDICADORES DE EFICÁCIA E DE EQUIDADE DE 42 SISTEMAS EDUCACIONAIS -
PISA 2009

	LEITURA		MATEMÁTICA	
	FATOR 1	FATOR 2	FATOR 1	FATOR 2
% de variância explicada	66,11 %	28,21 %	62,69 %	34,04 %
Média geral	0,98	-0,18	0,99	0,03
Escore dos 25% inferiores	0,93	-0,36	0,99	-0,15
Escore dos 25% superiores	0,99	0,02	0,97	0,22
Desvio padrão	0,00	0,93	-0,25	0,94
Diferença social de desempenho	-0,32	0,88	0,37	0,88

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Pisa 2009.

Como se pode observar, tanto para os desempenhos em leitura quanto para os desempenhos em matemática, obtém-se uma solução com dois fatores. Ambos são muito satisfatórios, pois a porcentagem de variância explicada é de 94,32% no primeiro caso (leitura) e de 96,73% no segundo (matemática). Os dois fatores são facilmente interpretáveis com base no exame de saturações.

- Quanto à leitura, o primeiro fator agrupa a média geral (com uma saturação de 0,98) e os escores médios das duas categorias de alunos distinguidas acima (com saturações de 0,93 e 0,99, respectivamente). Esse fator pode ser considerado como uma medida de eficácia. O segundo fator agrupa dois parâmetros: o desvio padrão e a diferença social de desempenho (com uma saturação de 0,88). Esse fator pode ser considerado como uma medida de (des)igualdade. O fato de a diferença social de desempenho, que satura mais fortemente esse segundo fator, saturar negativamente o primeiro fator pode ser interpretado como sinal de que, com esses dois fatores, se medem suas “realidades” ou fenômenos distintos: segundo nossa interpretação, a eficácia e a (des)igualdade dos sistemas de ensino.
- Quanto à matemática, encontra-se a clivagem “eficácia-(des)igualdade” evocada para a leitura, e de maneira ainda mais nítida quando se observa o grau de saturação das diferentes variáveis sobre cada um dos fatores. A média geral do país em matemática e a média dos 25% mais e menos favorecidos saturam no mínimo 0,97 sobre o primeiro fator. Além disso, os desvios padrão em matemática e as diferenças sociais de desempenhos em matemática saturam, respectivamente, 0,88 e 0,94 sobre o segundo fator.

Os escores fatoriais que caracterizam cada país em relação aos dois fatores destacados de eficácia e de igualdade são apresentados na Tabela 4 para leitura e matemática. Para as interpretações seguintes, considera-se quanto aos escores fatoriais 1 que quanto mais são positivos, mais são eficazes, e, inversamente, quanto mais são negativos, menos o sistema é eficaz. Quanto aos escores fatoriais 2, quanto mais são negativos, maior é a desigualdade no país considerado.

TABELA 4
ESCORES FATORIAIS SOBRE AS DIMENSÕES EFICÁCIA E IGUALDADE.³
DESEMPENHOS DOS ALUNOS EM LEITURA E EM MATEMÁTICA - PISA 2009

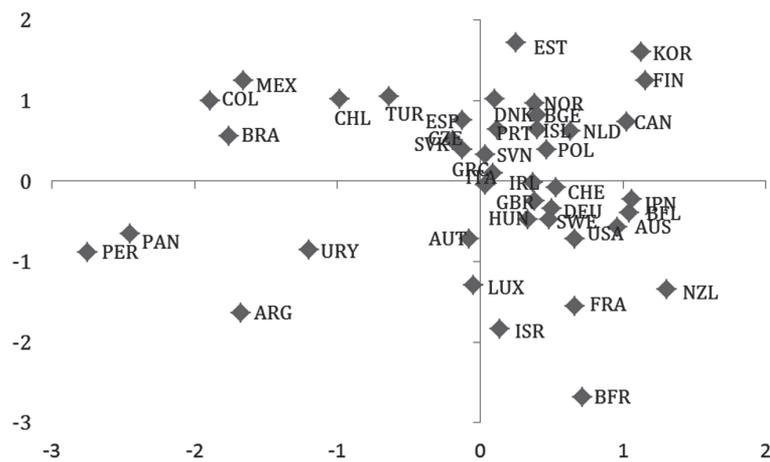
PAÍS	ESCORES FATORIAIS			
	LEITURA		MATEMÁTICA	
	FATOR 1: EFICÁCIA	FATOR 2: IGUALDADE	FATOR 1: EFICÁCIA	FATOR 2: IGUALDADE
Argentina	-1,67	-1,65	-1,82	-0,82
Austrália	0,97	-0,59	0,67	-0,22
Áustria	-0,07	-0,71	0,39	-0,40
Bélgica flamenga	1,05	-0,39	1,10	-1,17
Bélgica francófona	0,72	-2,67	0,04	-2,45
Bélgica germânica	0,39	0,95	0,91	1,23
Brasil	-1,75	0,55	-1,83	1,18
Canadá	1,02	0,73	0,99	0,99
Suíça	0,54	-0,08	1,12	-0,84
Chile	-0,98	1,01	-1,25	0,79
Colômbia	-1,89	0,97	-2,08	1,38
Rep. Tcheca	-0,12	0,37	0,24	-0,26
Alemanha	0,50	-0,34	0,65	-1,04
Dinamarca	0,10	1,02	0,43	0,67
Espanha	-0,13	0,77	0,11	0,27
Estônia	0,26	1,69	0,73	1,89
Finlândia	1,16	1,25	1,27	1,94
França	0,67	-1,55	0,27	-1,50
Reino Unido	0,39	-0,26	0,18	0,32
Grécia	0,05	-0,04	-0,29	0,26
Hungria	0,34	-0,48	0,00	-1,04
Irlanda	0,38	-0,02	0,09	0,78
Islândia	0,40	0,63	0,58	0,69
Israel	0,14	-1,86	-0,69	-1,72
Itália	0,09	0,08	0,14	0,50
Japão	1,07	-0,22	1,06	0,39
Coreia	1,13	1,59	1,29	0,54
Luxemburgo	-0,05	-1,31	0,11	-1,01
México	-1,65	1,25	-1,26	1,35
Países Baixos	0,64	0,62	0,92	0,37
Noruega	0,41	0,80	0,33	1,14
Nova Zelândia	1,32	-1,35	0,71	-0,98
Panamá	-2,45	-0,66	-2,35	0,74
Peru	-2,75	-0,90	-2,47	-0,83
Polônia	0,48	0,39	0,30	0,30
Portugal	0,12	0,65	0,12	-0,33
Rep. Eslovaca	-0,19	0,49	0,31	-0,67
Eslovênia	0,04	0,33	0,48	-0,43
Suécia	0,48	-0,49	0,24	-0,32
Turquia	-0,64	1,03	-0,69	-0,69
Uruguai	-1,19	-0,87	-1,13	-0,62
Estados Unidos	0,67	-0,73	0,08	-0,36

Fonte: Dados do Pisa 2009 (tabela elaborada pelos autores)

O resultado é alarmante para os países da América do Sul. Todos se caracterizam por uma baixa, ou até baixíssima, eficácia. Em contrapartida, no indicador de igualdade observam-se situações opostas: alguns são iníquos e outros, não. São ineficazes e iníquos Argentina, Panamá, Peru e Uruguai. São ineficazes, porém mais igualitários, Brasil, Chile, Colômbia e México. O perfil ideal se realiza na Finlândia, país que se caracteriza por uma grande eficácia (1,16 em leitura e 1,27 em matemática) e uma grande igualdade (1,25 em leitura e 1,94 em matemática). Observam-se igualmente perfis eficazes e igualitários, mas em graus diversos, na Bélgica germânica, Canadá, Dinamarca, Estônia, Islândia, Coreia, Países Baixos, Noruega, Polônia, Portugal e Eslovênia. E há países que são eficazes mas iníquos, como é o caso particular da Bélgica (sobretudo na parte flamenga) ou ainda da Suíça em matemática.

A análise é mais fácil quando se representam os dados da Tabela 4 em forma de gráficos (Figura 3 para leitura e Figura 4 para matemática). O eixo horizontal desses gráficos corresponde ao fator 1, e propõe de algum modo uma escala de eficácia que vai de -3 a +2. O eixo vertical corresponde ao fator 2 e permite posicionar os países segundo sejam ou não igualitários. No primeiro quadrante (no alto, à esquerda), encontram-se os países pouco eficazes mas igualitários; no segundo quadrante (no alto, à direita), encontram-se os países eficazes e igualitários; no terceiro, os sistemas ineficazes e iníquos; e no quarto, os sistemas eficazes mas iníquos.

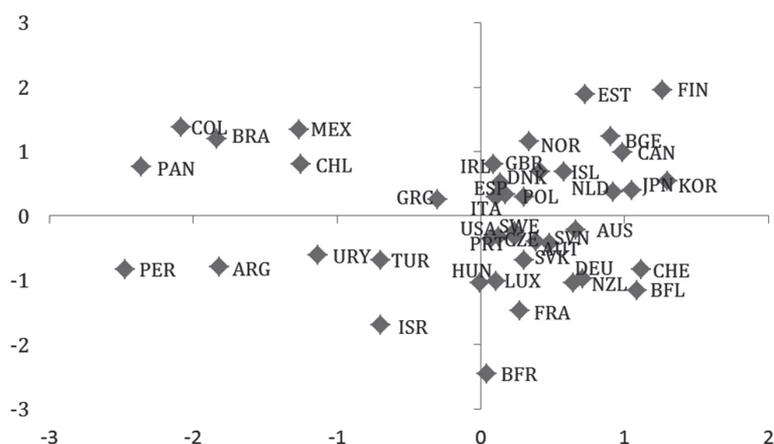
FIGURA 3
POSICIONAMENTO DOS PAÍSES DA OCDE E DA AMÉRICA DO SUL NAS
DIMENSÕES EFICÁCIA E IGUALDADE. DESEMPENHO DOS ALUNOS EM
LEITURA - PISA 2009



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Pisa 2009.
Síglas: PER: Peru; PAN: Panamá; MEX: México; COL: Colômbia; BRA: Brasil; ARG: Argentina; CHL: Chile; URY: Uruguai; TUR: Turquia; ESP: Espanha; SVK: Suíça; AUT: Áustria; GR: Grécia; IT: Itália; EST: Estônia; NOR: Noruega; DNK: Dinamarca; PRT: Portugal; SVN: Eslovênia; IR: Irlanda; GBR: Grã-Bretanha; HUN: Hungria; LUX: Luxemburgo; ISR: Israel; NOR: Noruega; BGE: Bulgária; ISL: Islândia; NLD: Holanda; POL: Polônia; CHE: República Tcheca; DEU: Alemanha; SWE: Suécia; USA: Estados Unidos; FRA: França; BFR: Bélgica Francófona; KR: Coreia; FIN: Finlândia; CAN: Canadá; JPN: Japão; BFL: Bélgica Flamenga; AUS: Austrália; NZL: Nova Zelândia.

3
 Nessa tabela, assim como nas Figuras 3 e 4 que retomam esses dados, os sinais dos escores do fator 2 foram invertidos, de modo que os países mais igualitários tenham valores positivos no eixo 2.

FIGURA 4
POSICIONAMENTO DOS PAÍSES DA OCDE E DA AMÉRICA DO SUL NAS
DIMENSÕES EFICÁCIA E IGUALDADE. DESEMPENHO DOS ALUNOS EM
MATEMÁTICA - PISA 2009



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Pisa 2009.

Siglas: PER: Peru; PAN: Panamá; MEX: México; COL: Colômbia; BRA: Brasil; ARG: Argentina; CHL: Chile; URY: Uruguai; TUR: Turquia; ESP: Espanha; SVK: Suíça; AUT: Áustria; GR: Grécia; IT: Itália; EST: Estônia; NOR: Noruega; DNK: Dinamarca; PRT: Portugal; SVN: Eslovênia; IR: Irlanda; GBR: Grã-Bretanha; HUN: Hungria; LUX: Luxemburgo; ISR: Israel; NOR: Noruega; BGE: Bulgária; ISL: Islândia; NLD: Holanda; POL: Polónia; CHE: República Tcheca; DEU: Alemanha; SWE: Suécia; USA: Estados Unidos; FRA: França; BFR: Bélgica Francófona; KR: Coreia; FIN: Finlândia; CAN: Canadá; JPN: Japão; BFL: Bélgica Flamenga; AUS: Austrália; NZL: Nova Zelândia.

Como era de se esperar, Coreia, Finlândia, Canadá e Estônia se distinguem dentro do segundo quadrante, o dos países ao mesmo tempo eficazes e igualitários. Sob a barra horizontal, do lado direito, isto é, no quadrante dos países eficazes mais iníquos, encontram-se vários países europeus, mas também os Estados Unidos. Quanto aos países da América Latina, observa-se que as situações de Brasil, Chile, Colômbia e México apresentam semelhanças – baixa eficácia mas boa igualdade –, porém, diferem radicalmente das situações de Argentina, Panamá, Peru e Uruguai, que, por sua vez, conjugam ineficácia e desigualdade. A superposição desses dois gráficos revela que, com apenas algumas exceções, as situações dos países são comparáveis para leitura e matemática.

Como fica nossa hipótese segundo a qual a eficácia e a igualdade são compatíveis? Os dois gráficos acima já atestam a admissibilidade dela. Mas é possível ir mais longe na comprovação empírica. Para isso, calculamos as correlações entre a diferença social de desempenho (a diferença entre o escore médio dos favorecidos e dos desfavorecidos) e os quatro parâmetros do quadro a seguir.

PARÂMETROS	LEITURA	MATEMÁTICA
Média nacional	-0,46	-0,20
Escore dos 25% desfavorecidos	-0,63	-0,38
Escore dos 25% favorecidos	-0,24	-0,01
Desvio padrão	0,69	0,66

Essas correlações indicam que, quanto maior a diferença entre os favorecidos e os desfavorecidos, mais a média geral tende a ser baixa, e menos elevado é o escore médio dos desfavorecidos. Ao contrário, grandes diferenças sociais não estão sistematicamente associadas a escores mais elevados para os alunos mais favorecidos: observa-se uma fraca correlação negativa no domínio da leitura, que significa que os países onde as diferenças sociais são maiores tendem a apresentar escores mais elevados para os alunos mais favorecidos, mas essa correlação é nula em matemática. Constata-se ainda uma forte correlação entre a dispersão dos escores e as diferenças sociais de desempenho; a correlação é de 0,69 para leitura e de 0,66 para matemática.

Essas correlações são cruciais em relação às teses que defendemos. Para nós, elas indicam que, se pretendemos elevar a média geral de um sistema educativo em relação aos desempenhos em leitura ou em matemática, é preciso reduzir a diferença social de desempenho aumentando os escores de desempenho dos 25% mais desfavorecidos. Além disso, baseando-nos na correlação negativa (ainda que baixa) entre a diferença social de desempenho e o escore dos 25% favorecidos, pode-se levantar a hipótese de que um sistema educacional que conseguisse reduzir a diferença social de desempenho aumentando os desempenhos dos 25% desfavorecidos elevaria igualmente o escore dos 25% favorecidos. Em suma, uma política visando a melhorar os desempenhos em leitura e em matemática dos 25% desfavorecidos não induziria automaticamente um “efeito Robin Hood”.

A REPETÊNCIA: UMA PRÁTICA QUE AMPLIA AS DESIGUALDADES SOCIAIS DE SUCESSO ESCOLAR?

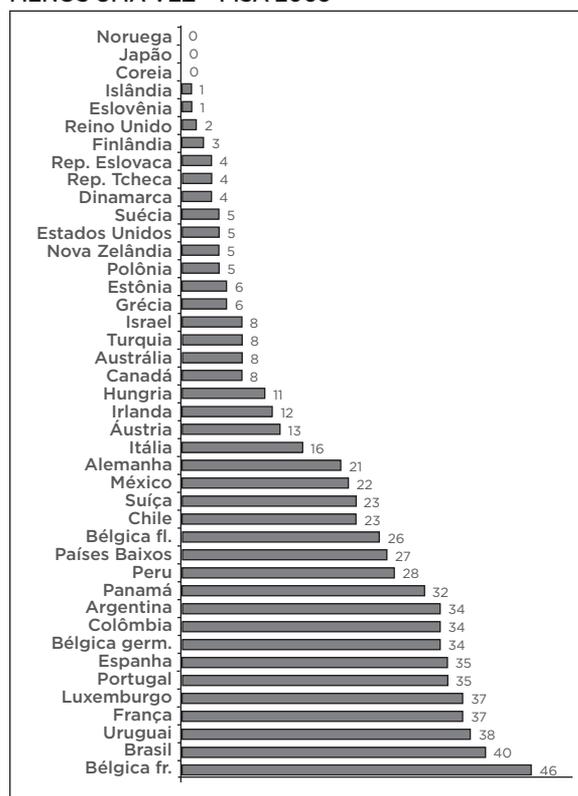
Alguns poderiam argumentar que o determinismo social extrapola de longe o campo de ação escolar e que resulta, mais amplamente, do contexto societário. Para além das políticas educacionais, alguns países oferecem contextos mais propícios à justiça social mediante sistemas de redistribuição que beneficiam em maior ou menor medida as pessoas mais desfavorecidas. Embora irrefutável, essa crítica tem como corolário isentar os sistemas educacionais de suas responsabilidades em termos de justiça reparadora. Ora, certos mecanismos ou estruturas pesadas dos sistemas educacionais tendem a reforçar ou atenuar o determinismo social. Entre os mecanismos que favorecem as desigualdades sociais, é clássico apontar a separação precoce dos alunos em diferentes percursos de ensino, assim como a repetência (2001, 2013). Neste artigo, analisaremos os efeitos da repetência, dada a importância dessa prática nos países da América Latina (cf. abaixo).

Já mostramos como a repetência é uma prática ineficaz e prejudicial para os alunos (CRAHAY, 2001). A recente meta-análise de Hattie (2009) confirma de forma irrefutável a ineficácia da repetência. Acrescente-se que essa prática, vista como legítima em alguns países e como inadequada em

outros (principalmente nos países do norte da Europa), afeta particularmente os alunos de origem social modesta (CRAHAY, 2001, 2013).

Como ilustra a Figura 5, que apresenta as taxas de atraso escolar aos 15 anos segundo dados do Pisa 2009, os sistemas educacionais se diferenciam bastante quanto à propensão a recorrer à repetência. Em 22 dos 42 sistemas educacionais da OCDE e da América do Sul participantes do Pisa 2009, menos de 10% dos alunos de 15 anos afirmam já terem repetido. Os países da América do Sul diferenciam-se de forma bastante nítida dos outros países na medida em que todos apresentam taxas de atraso muito elevadas, que vão de 22% para o México e de 23% para o Chile a 40% para o Brasil. Não se encontra nenhum país da América Latina abaixo dos 20%. Com seus 40% de repetentes, o Brasil situa-se no topo 2 dos países onde essa prática é mais difundida.

FIGURA 5
PORCENTAGEM DE ALUNOS DE 15 ANOS QUE DECLARAM TER REPETIDO PELOS
MENOS UMA VEZ - PISA 2009



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Pisa 2009.

A exemplo de Monseur e Lafontaine (2013), levantamos a hipótese de que essa prática pedagógica ineficaz tende a agravar as desigualdades sociais dos resultados. Para confirmar essa hipótese, inspiramo-nos na metodologia adotada por esses dois pesquisadores. Efetuamos uma regressão logística para verificar se a condição socioeconômica do aluno predizia suas chances de ter tido alguma repetência aos 15 anos de idade. Consideramos

apenas os países onde a prática da repetência pode ser qualificada de massiva, isto é, os 18 países da OCDE e da América dos Sul onde as taxas de atraso aos 15 anos são iguais ou superiores a 20%.

TABELA 5
RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA REGRESSÃO LOGÍSTICA: EFEITO DA
CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA SOBRE A REPETÊNCIA - PISA 2009*

PAÍS	EFEITO DA CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA SOBRE A REPETÊNCIA	
	"ODDS RATIO"	É SIGNIFICANTE ?
Argentina	1,54	SIM
Bélgica flamenga	1,72	SIM
Bélgica francófona	2,13	SIM
Bélgica germânica	1,47	SIM
Brasil	1,39	SIM
Suíça	1,47	SIM
Chile	1,45	SIM
Colômbia	1,23	SIM
Alemanha	1,56	SIM
Espanha	2,00	SIM
Estônia	1,96	SIM
França	2,13	SIM
Luxemburgo	1,56	SIM
México	1,45	SIM
Países Baixos	1,33	SIM
Panamá	1,33	SIM
Peru	1,69	SIM
Uruguai	2,17	SIM

(*) Países em que a prática da reprovação é massiva: 20% ou mais dos alunos de 15 anos tem alguma repetência.

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Pisa 2009.

Os resultados da análise de regressão logística (*odds ratios*) apresentados na Tabela 5 indicam que, em todos os países que praticam a repetência em larga escala, o fato de estar atrasado aos 15 anos de idade está significativamente associado ao nível socioeconômico. Em outras palavras, a repetência afeta mais os alunos desfavorecidos. Assim, no Uruguai, Espanha, Bélgica francófona e França, os alunos desfavorecidos correm duas vezes mais o risco de repetir que seus colegas favorecidos. O país que apresenta a situação mais favorável é a Colômbia, onde os alunos desfavorecidos têm um risco de repetência 1,23 vez superior aos alunos favorecidos. Um risco relativo de 1 equivaleria a uma situação totalmente idêntica em face da repetência qualquer que seja o meio socioeconômico.

Dito isto, pode parecer lógico que os alunos desfavorecidos experimentem mais a repetência que seus colegas, na medida em que, como vimos anteriormente, eles se caracterizam por escores de desempenho inferiores aos de outras categorias sociais. Assim, ao contrário do que procuramos demonstrar, pode-se argumentar que os alunos desfavorecidos tendem a ser alunos mais fracos, e nos sistemas educacionais que tentam suprir as lacunas dos alunos pela repetência, é lógico que os alunos mais fracos, e *a priori*, portanto, mais desfavorecidos, repitam

mais. Para rebater essa argumentação, efetuamos uma segunda análise. Introduzimos o nível de competência em leitura, tal como é medido no Pisa 2009, na análise de regressão anterior. O objetivo dessa análise é verificar se, para competências iguais, os alunos desfavorecidos repetem sempre mais do que seus colegas que têm as mesmas competências em leitura mas que são oriundos de famílias mais favorecidas. Os resultados são apresentados na Tabela 6.

TABELA 6
RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA REGRESSÃO LOGÍSTICA: EFEITO DA CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA SOBRE A REPETÊNCIA, SOB O CONTROLE DA COMPETÊNCIA EM LEITURA E DAS ATITUDES EM RELAÇÃO À LEITURA - PISA 2009*

PAÍS	EFEITO DA CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA SOBRE A REPETÊNCIA			
	CONTROLE DA COMPETÊNCIA EM LEITURA		CONTROLE DA COMPETÊNCIA EM LEITURA E DAS ATITUDES EM RELAÇÃO À LEITURA	
	“ODDS RATIO”	É SIGNIFICANTE?	“ODDS RATIO”	É SIGNIFICANTE?
Argentina	1,09	NÃO	1,09	NÃO
Bélgica fl.	1,11	SIM	1,11	SIM
Bélgica franc.	1,33	SIM	1,33	SIM
Bélgica germ.	1,10	NÃO	1,06	NÃO
Brasil	1,10	SIM	1,10	SIM
Suíça	1,06	NÃO	1,06	NÃO
Chile	1,02	NÃO	1,03	NÃO
Colômbia	1,00	NÃO	1,01	NÃO
Alemanha	1,11	SIM	1,11	NÃO
Espanha	1,52	SIM	1,52	SIM
Estônia	1,47	SIM	1,47	SIM
França	1,25	SIM	1,25	SIM
Luxemburgo	1,10	SIM	1,09	SIM
México	1,11	SIM	1,12	SIM
Países Baixos	1,03	NÃO	1,03	NÃO
Panamá	1,04	NÃO	1,04	NÃO
Peru	1,23	SIM	1,27	SIM
Uruguai	1,61	SIM	1,61	SIM

(*) Países em que a prática da reprovação é massiva: 20% ou mais dos alunos de 15 anos têm alguma repetência.

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Pisa 2009.

Em sete dos 18 países considerados para essa análise, o efeito da condição socioeconômica sobre o fato de ter experienciado a repetência aos 15 anos de idade deixa de ser significativo quando se tem sob controle o desempenho em leitura. Em outras palavras, para competências iguais, os alunos desfavorecidos não experienciam mais a repetência que os alunos favorecidos. Nesses países, a repetência parece assim afetar mais os alunos desfavorecidos porque eles tendem a ser mais fracos que os outros. Ao contrário, nos outros 11 países, entre eles Brasil, México, Peru e Uruguai, a repetência afeta mais os alunos desfavorecidos, mesmo quando estes são tão competentes quanto seus colegas mais favorecidos. Nesses sistemas educacionais, os alunos desfavorecidos são duplamente penalizados: uma primeira vez porque tendem a ser mais

fracos em razão, sem dúvida, de um contexto familiar mais distante da cultura escolar, e uma segunda vez porque tendem a ser mais estigmatizados em razão de sua origem social e a experienciar a repetência mesmo quando demonstram as mesmas competências em leitura.

No domínio da leitura, principal domínio de avaliação do Pisa 2009, as variáveis motivacionais podem ter um papel de alavanca que, em alguns sistemas educacionais, ajuda a compensar o impacto do meio socioeconômico sobre os desempenhos (KIRSCH et al., 2002; BAYE; LAFONTAINE; MONSEUR, 2013). A motivação ou, mais exatamente, a não motivação dos alunos para a escola em geral, ou para esta ou aquela matéria, é um argumento muito usado para justificar a repetência. O índice de atitudes em relação à leitura foi adicionado à análise anterior para verificar se, em nível de competências iguais, mas também em nível de atitudes equivalentes, os alunos desfavorecidos continuam sendo, em alguns países, mais suscetíveis de ter conhecido o fracasso escolar, ou se, ao contrário, o nível de motivação em relação à leitura possibilitaria aos mais desfavorecidos evitar o estigma em razão de sua origem social. Os resultados são apresentados na Tabela 5, ao lado dos anteriores. Ao que parece, com exceção da Alemanha, o nível de motivação não muda nada nos países onde a repetência afeta mais os alunos mais desfavorecidos. Para competências iguais, mas também para competências e atitudes equivalentes em relação à leitura, os alunos desfavorecidos experienciam mais a repetência em 10 dos 18 países considerados na análise, entre os quais os quatro países da América do Sul citados acima.

A análise foi replicada mais uma vez tendo sob controle o desempenho em matemática (Tabela 7). A matemática é *a priori* um domínio mais “escolar”. Em relação à leitura, em que se pode imaginar o quanto a bagagem cultural e linguística das famílias “concorre” com o papel da escola, o desenvolvimento das competências em matemática parece mais reservado à escola. Seria de se esperar, portanto, que a incidência do meio socioeconômico sobre a repetência fosse menor quando se tem sob controle as competências em matemática. Isso parece verdadeiro em 11 dos 18 sistemas educacionais estudados: assim, por exemplo, na França, Alemanha, Países Baixos, Argentina, Colômbia, Chile e Panamá, para competências iguais em matemática, os alunos desfavorecidos não experimentam mais a repetência do que os alunos favorecidos. Ao contrário, em sete países, entre os alunos que demonstravam competências equivalentes em matemática por ocasião do teste Pisa, os alunos desfavorecidos foram mais confrontados com a repetência que seus colegas mais favorecidos. Entre esses sete países, quatro são da América do Sul: Brasil, México, Peru e Uruguai. Nesses países, a repetência coloca um problema de justiça social na medida em que penaliza mais e injustamente os mais desfavorecidos.

TABELA 7
RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA REGRESSÃO LOGÍSTICA: EFEITO DA
CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA SOBRE A REPETÊNCIA, SOB O CONTROLE DA
COMPETÊNCIA EM MATEMÁTICA - PISA 2009*

PAÍS	EFEITO DA CONDIÇÃO SÓCIOECONÔMICA SOBRE A REPETÊNCIA, SOB CONTROLE DA COMPETÊNCIA EM MATEMÁTICA	
	“ODDS RATIO”	É SIGNIFICANTE?
Argentina	1,09	NÃO
Bélgica flamenga	1,05	NÃO
Bélgica francófona	1,28	SIM
Bélgica germânica	1,11	NÃO
Brasil	1,11	SIM
Suíça	1,03	NÃO
Chile	1,03	NÃO
Colômbia	1,00	NÃO
Alemanha	1,05	NÃO
Espanha	1,52	SIM
Estônia	1,52	SIM
França	1,15	NÃO
Luxemburgo	1,06	NÃO
México	1,14	SIM
Países Baixos	0,93	NÃO
Panamá	1,09	NÃO
Peru	1,28	SIM
Uruguai	1,56	SIM

(*) Países em que a prática da reprovação é massiva: 20% ou mais dos alunos de 15 anos têm alguma repetência.

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Pisa 2009.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Em nível mundial, as desigualdades sociais de sucesso escolar ainda estão longe de ser atenuadas. Em todos os países que participaram pelo menos uma vez de uma pesquisa internacional, constata-se que os alunos oriundos de famílias de condição socioeconômica inferior têm em média desempenhos escolares menos satisfatórios e têm menos sucesso que seus colegas oriundos de famílias de condição socioeconômica superior. O sucesso escolar é, portanto, ainda hoje, o campo de um determinismo social gerador de desigualdades, o que autoriza a concluir que não existe em nenhum lugar uma escola plenamente justa e eficaz.

Se, no estágio atual dos conhecimentos científicos, somos obrigados a confirmar a universalidade das desigualdades de sucesso, há um fato auspicioso. Ele nos é oferecido por países que conseguem reduzir sensivelmente a amplitude das diferenças entre alunos de meios socioeconômicos modestos e alunos de meios socioeconômicos favorecidos. A Finlândia, a esse propósito, figura como modelo. Nesse país, seja em leitura ou em matemática, a média geral dos desempenhos é elevada, a diferença social de desempenhos é pequena e o escore médio dos alunos “desfavorecidos” é elevado, como também o dos alunos

favorecidos. Assim, em leitura, os escores médios dos alunos finlandeses “desfavorecidos” (503) são superiores aos dos alunos brasileiros de meios socioeconômicos favorecidos. E é possível fazer a mesma constatação para matemática. Essa comparação que centramos no Brasil conduz à mesma conclusão quando, tendo a Finlândia como referência, se observam os escores médios alunos de meios socioeconômicos favorecidos de outros países da América Latina. O que foi realizado nesse país do norte da Europa deve poder se realizar em outros lugares, tanto nos países da América Latina quanto da OCDE que se caracterizam por grandes desigualdades sociais de desempenho escolar; pensamos particularmente na Bélgica francófona e na França.

As análises apresentadas aqui (em particular as do item “Justiça e eficácia”), a exemplo das que foram feitas por Monseur e Lafontaine (2013), confirmam uma tese que defendemos há muitos anos (CRAHAY, 2000; BAYE et al., 2005; BAYE; DEMEUSE, 2008): no nível dos sistemas educacionais, é possível visar conjuntamente à eficácia e a uma redução das desigualdades sociais de sucesso. Esses dois objetivos não são incompatíveis.

Entre os resultados mais encorajadores desse ponto de vista, apontamos as correlações calculadas entre as diferenças sociais de desempenho e as médias nacionais, de um lado, e os escores dos alunos favorecidos e os dos alunos desfavorecidos, de outro. As correlações negativas obtidas indicam que, quanto maior a diferença entre os favorecidos e os desfavorecidos, mais a média geral tende a ser baixa e menos elevado é o escore médio dos desfavorecidos. Para nós, esse resultado pode ser interpretado como sinal de que, para aumentar o rendimento médio de um país, é preciso reduzir a diferença social de desempenhos elevando o nível dos alunos fracos e/ou desfavorecidos. É importante lembrar, ainda, que foi possível observar que grandes diferenças sociais não estão sistematicamente associadas a escores mais elevados para os alunos mais favorecidos.

Para nós, há duas fortes razões para concentrar os esforços em matéria de educação nos menos privilegiados. A primeira é de ordem ética. De fato, parece difícil conceber uma escola que engendre uma polarização da população de alunos em termos de desempenhos cognitivos. Certamente, esse argumento convencerá os igualitaristas e/ou aqueles que defendem uma escola equitativa (DUBET, 2010; DUPRIEZ; ORIANNE; VERHOEVEN, 2008; DURU-BELLAT, 2009; FAVARQUE, 2008; MEURET, 1999a, 1999b, 2009; RAWLS, 1987; SEN, 1995; VAN PARIJS, 1991; WALZER, 1997; entre outros.) e deixará impassíveis os libertários (NOZICK, 1974). A segunda razão, de ordem lógico-matemática, é susceptível de obter a adesão dos utilitaristas: para aumentar o bem comum, é vantajoso aumentar o nível das competências dos alunos oriundos de famílias de condição socioeconômica inferior.

Matematicamente, há um momento em que é impossível aumentar a média geral de um parâmetro qualquer dentro de uma população deixando para trás um quarto ou mais dos indivíduos que compõem essa população. Em outras palavras, mesmo que os alunos de meios favorecidos de um país se destaquem a ponto de todos alcançarem o máximo no teste Pisa, a média geral ficará estagnada em um nível intermediário se uma grande proporção de alunos desse país continuar apresentando desempenhos medíocres. O melhor meio de elevar uma média ainda é aquele que consiste em melhorar o desempenho geral a ponto de todos obterem um escore máximo. A explicação é simples, mas é importante recordá-la em uma época em que alguns se questionam sobre os benefícios da massificação do ensino e, portanto, sobre a necessidade de manter na escola durante muitos anos todos os alunos.⁴

Como fazer para reduzir as desigualdades sociais de sucesso escolar? Com a colaboração de vários autores, tratamos essa questão de forma ampla em uma obra recente (CRAHAY, 2013). A segunda parte traz uma resposta parcial, mas cuja urgência parece evidente no caso dos países da América Latina: reduzir a repetência, ou mesmo aboli-la. Há urgência nesse âmbito na medida em que as cifras apresentadas acima indicam que as taxas de repetência são particularmente elevadas nesses países a exemplo do que se observa – lamentavelmente – em vários países da Europa (Bélgica, França etc.). Há urgência, pois as cifras indicam que essa medida ineficaz afeta principalmente os alunos de meios modestos. Há urgência, pois, em certos países, essa prática é aplicada de forma injusta, visto que nossas análises mostram que, em países como Brasil, México, Peru e Uruguai, a repetência afeta mais os alunos desfavorecidos, mesmo quando estes são tão competentes quanto seus colegas mais favorecidos. Isso é particularmente iníquo na medida em que se demonstrou já há muito tempo que os alunos fracos que não repetem progridem mais que os alunos fracos que repetem (CRAHAY, 2001). Para tornar um sistema educacional justo e eficaz, a prioridade não seria erradicar as práticas de ensino injustas e ineficazes?

REFERÊNCIAS

ARLIN, Marshall. Time variability in mastery learning. *American Educational Research Journal*, n. 21, p. 103-120, 1984.

BAYE, Ariane; DEMEUSE, Marc. Measuring and comparing the equity of Educational Systems in Europe. In: SOGUEL, Nils C.; JACCARD, Pierre (Dir.). *Governance and education systems*. Dordrecht: Springer, 2008. p. 85-106.

BAYE, Ariane et al. Equity in european educational systems: a set of indicators. *European Educational Research Journal*, v. 4, n. 2, p. 1-151, 2005.

BAYE, Ariane; LAFONTAINE, Dominique ; MONSEUR, Christian. Matthew effects in reading: is tracking involved with? In: BAYE, Ariane. *L'équité en éducation de l'inégalité des structures à la structure des inégalités*. 2013. Thèse (Doctorat) – Université de Liège, 2013.

CHILAND, Colette. *L'enfant de six ans et son avenir*. Paris: PUF, 1971.

COLEMAN, James S. et al. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1966.

CRAHAY, Marcel. *L'école peut-elle être juste et efficace?* De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Collection Pédagogies en développement. Bruxelles: De Boeck, 2000.

_____. *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2001.

_____. *Podará a escola ser justa e eficaz?* Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2004.

_____. *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles: De Boeck, 2013. 2^e éd. Revue avec collaborateurs et augmentée.

CENTRE DE RECHERCHE DE L'EDUCATION SPECIALISEÉ ET DE L' ADAPTATION SCOLAIRE – CRESAS. *Le handicap socioculturel en question*. Paris: ESF, 1978.

_____. *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. Paris: ESF, 1981.

DE COSTER, Sylvain; HOTYAT, Fernand. *La sociologie de l'éducation*. Bruxelles: Ed. de l'Institut de Sociologie, 1970.

DE LANDSHEERE, Gilbert (Ed.). *Recherches sur les handicaps socioculturels de 0 à 7-8 ans*. Bruxelles: Direction Générale de l'Organisation des Études, Recherche en Éducation, 1973.

DEMEUSE, Marc et al. (Ed.). *Vers une école juste et efficace*. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation. Bruxelles: De Boeck, 2005.

DEROUET, Jean-Louis; DEROUET-BESSON, Marie-Claude (Ed.). *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Bern; Lyon: Peter Lang; INRP, 2009. (Exploration, recherches en sciences de l'éducation).

DOUGLAS, James William Bruce. *The home and the school*. London: MacGibbon and Kee, 1964.

DOUGLAS, James William Bruce; ROSS, Jean Mary; SIMPSON, Howard Russel. *All our future*. London: P. Davies, 1968.

DUBET, François. *Les places et les chances: repenser la justice sociale*. Paris: Seuil; La République des Idées, 2010.

DUPRIEZ, Vincent; ORIANNE, Jean-François; VERHOEVEN, Marie (Ed.). *De l'école au marché du travail: l'égalité des chances en questions*. Bern: Peter Lang, 2008.

DURU-BELLAT, Marie. *Le mérite contre la justice*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2009.

FARVAQUE, Nicolas. Éducation, formation, insertion: les apports de l'approche par les capacités de Sen. In: DUPRIEZ, Vincen., ORIANNE, Jean-François; VERHOEVEN, Marie (Ed.). *De l'école au marché du travail: l'égalité des chances en question*. Berne: Peter Lang, 2008

FOTHERINGHAM, John B.; CREAL, Dorothy. Family socioeconomic and educational –emotional characteristics as predictors of school achievement. *Journal of Educational Research*, v. 73, n. 6, p. 311-317, 1980.

FRASER, Elizabeth. *Home environment and the school*. London: University of London Press, 1959.

GERESE (Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs). *L'équité des systèmes éducatifs européens*. Un ensemble d'indicateurs. Université de Liège: Service de pédagogie théorique et expérimentale, 2005.

4

Esse debate ressurge regularmente na Suíça instigado por posições adotadas pela Câmara de Comércio de Bâle. Sobre esse ponto, consultar Philippe Martin e Gian Franco Pordenone que participaram da redação da obra *Quand le marché fait école. La redéfinition néo-libérale du système de formation suisse*, Ed. d'en bas, 1996.

GIRARD, A.; BASTIDE, H. La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. *Population*, 3, repris in : INED (1970), "Population" et l'enseignement. Paris: PUF, 1963.

_____. De la fin des études élémentaires à l'entrée dans la vie professionnelle ou à l'université. La marche d'une promotion de 1962 à 1972. *Population*, n. 3, p. 571-593, mai/juin 1973.

HATTIE, John A. C. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, 2009.

HOTYAT, Fernand. Les conditions socioculturelles de la famille et le rendement au début de l'enseignement post-primaire. *Revue de l'Institut de sociologie*, Université Libre de Bruxelles n. 2, 1964.

HUSÉN, Thorsten. *International Study of Achievement in Mathematics*, 2. Stockholm: Almqvist & Wiksell; New York: John Wiley, 1967.

_____. *Origine sociale et éducation*. Perspectives et recherches sur l'égalité devant l'éducation. Paris: OCDE, 1972.

_____. *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*. Paris: OCDE-Ceri, 1975.

INSTITUT NATIONAL D'ESTUDES DEMOGRAPHIQUES – INED. "Population" et l'enseignement. Paris: PUF, 1970.

KIRSCH, Irwin et al. *Reading for Change*. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000. Paris: OECD, 2002.

MEURET, Denis (Éd.). *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck, 1999a.

_____. Rawls, l'éducation et l'égalité des chances. In: MEURET, Denis (Éd.). *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck, 1999b.

_____. La justice comme enjeu de l'école. In: DURU-BELLAT, Marie; MEURET, Denis (Dir.). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles: De Boeck, 2009. p. 229-234.

MILL, John Stuart. *L'utilitarisme*. Tradução de Philippe Folliot. London: Longman, 2008. (Original de 1871). Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/Mill_john_stuart/utilitarisme_trad_folliot/utilitarisme.html>. Acesso em: 26 set. 2010.

MONSEUR, Christian; LAFONTAINE, Dominique. Structure des systèmes éducatifs et équité: un éclairage international. In: CRAHAY, Marcel (Ed.). *L'école peut-elle être juste et efficace?* 2^e éd. revue avec collaborateurs et augmentée. Bruxelles: De Boeck, 2013. p. 145-173.

NOZICK, Robert. *Anarchy, State and Utopia*. Oxford: Blackwell, 1974.

OCDE. *Résultats du Pisa 2009*. Surmonter le milieu social: l'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage, 2. Paris: OCDE, 2011.

OECD. *Pisa 2009 Results: what students know and can do – student performance in reading, mathematics and science*, 1, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>>. Acesso em: jul. 2013.

RAWLS, John. *Théorie de la justice*. Paris: Seuil, 1987. (Original de 1971).

REUHLIN, Maurice; BACHER, Françoise. *L'orientation à la fin du premier cycle secondaire*. Paris: PUF, 1969.

ROLLER, Samuel; HARAMEIN, Ali. *Enquête sur les retards scolaires*. Genève: Département de l'instruction publique, 1961.

SAUVY, A.; GIRARD, A. Les diverses classes sociales devant l'enseignement. *Population*, 2. Repris in INED (1970), "Population" et l'enseignement (p. 233-260). Paris: PUF, 1965.

SEN, Amartya. *Inequality Reexamined*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

VAN PARIJS, Philippe. *Qu'est-ce qu'une société juste?* Introduction à la pratique de la philosophie politique. Paris: Seuil, 1991.

WALZER, Michael. *Sphères de justice*. Une défense du pluralisme et de l'égalité. Paris: Seuil, 1997.

MARCEL CRAHAY

Professor da Universidades de Genebra e de Liège (Bélgica)

marcel.crahay@unige.ch

ARIANE BAYE

Pesquisadora (Chercheuse) do Département d'Éducation et formation da Universidade de Liège (Bélgica)

ariane.baye@ulg.ac.be

Recebido em: SETEMBRO 2013 | Aprovado para publicação em: OUTUBRO 2013

OUTROS TEMAS

POLÍTICAS DE CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA

ROBERTO RAFAEL DIAS DA SILVA

ANNA LUIZA VERDI PEREIRA

RESUMO

Este artigo aborda os processos escolares contemporâneos para entender as práticas de socialização e de transmissão cultural como processos socialmente produzidos. Para tanto, parte-se de uma revisão de literatura dos estudos sobre as políticas curriculares na América Latina, identificando duas tendências da produção sobre a constituição do conhecimento escolar. Revisaram-se, então, artigos publicados em cinco periódicos brasileiros ao longo da última década, elaborando-se “mapas da literatura”. Notou-se a predominância de três perspectivas: políticas de organização do conhecimento escolar; práticas escolares; epistemologias do currículo. Após o exame dos artigos selecionados, constatou-se que apresentam significativa consistência teórica, embora ainda apresentem poucos estudos empíricos.

CONHECIMENTO ESCOLAR • CURRÍCULO • POLÍTICAS EDUCACIONAIS •
REVISÃO DA LITERATURA

POLICIES OF THE CONSTITUTION OF SCHOOL KNOWLEDGE IN EDUCATIONAL RESEARCH IN BRAZIL

ABSTRACT

This article discusses contemporary school processes in order to understand the practices of socialization and cultural transmission as socially produced processes. For that purpose, we start by reviewing the literature concerning studies about curriculum policies in Latin America. We identified two trends relating to the the constitution of school knowledge. Articles published in five Brazilian journals over the past decade were then reviewed giving rise to “maps of the literature”. A predominance of three perspectives was observed: policies of organization of school knowledge; school practices; and curriculum epistemologies. After examination of the selected articles, it was found that they present significant theoretical consistency, but still few empirical studies.

KNOWLEDGE • CURRICULUM • EDUCATIONAL POLICIES • LITERATURE
REVIEW

POLÍTICAS DE CONSTITUCIÓN DE CONOCIMIENTO ESCOLAR EN LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL BRASILEÑA

RESUMEN

Este artículo aborda los procesos escolares contemporáneos para entender las prácticas de socialización y de transmisión cultural como procesos que se producen socialmente. Para ello, se parte de una revisión de literatura de los estudios sobre las políticas curriculares en América Latina, identificando dos tendencias de la producción sobre la constitución del conocimiento escolar. Se revisaron artículos publicados en cinco revistas brasileñas a lo largo de la última década y se elaboraron “mapas de la literatura”. Se puso de manifiesto la predominancia de tres perspectivas: políticas de organización del conocimiento escolar; prácticas escolares; epistemologías del currículo. Después de examinar los artículos seleccionados, se constató que presentan significativa consistencia teórica, aunque todavía presentan pocos estudios empíricos.

CONOCIMIENTO ESCOLAR • CURRÍCULO • POLÍTICA EDUCATIVA •
REVISIÓN DE LA LITERATURA

La institución escolar nació y sigue existiendo con una finalidad expresa en la que todo el mundo coincide. Es el espacio donde se produce de manera “intencional” la toma de contacto con el legado cultural que cada sociedad fue construyendo (SANTOMÉ, 2006, p. 84).

NICIAMOS ESTE TEXTO ANALÍTICO servindo-nos das reflexões propostas por Jurjo Torres Santomé (2006), um dos principais estudiosos contemporâneos do currículo. O autor, em suas reflexões, propõe-se a retomar as históricas funções da instituição escolar, seja na conservação e distribuição dos saberes historicamente produzidos, seja na instauração de processos democráticos. Entretanto, frente a esses desafios, o autor sugere-nos, para o nosso tempo, uma dupla condição: a retomada da liderança cultural e pedagógica exercida pela profissão docente e a centralidade do conhecimento nos processos escolares. Assim sendo, nessa abordagem, seria necessário revitalizar a instituição escolar enquanto espaço intencional no qual os sujeitos acessam o legado cultural da sociedade em que se constituem e são constituídos (SANTOMÉ, 2006).

Para levar adiante esses compromissos políticos, sobretudo no que tange à educação pública, precisamos interrogar as condições contemporâneas que perfazem as políticas curriculares, assim como os modos de constituição do conhecimento. Tais questões podem ser explicadas pelo pressuposto de que, sendo a educação uma prática social, o conhecimento escolar seria compreendido como um “artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa e atemporal” (NÓVOA, 2001, p. 145). Os currículos escolares e as práticas profissionais dos professores apresentam-se então articulados aos dispositivos políticos de atuação do Estado moderno ao mesmo tempo em que interagem com as condições sociais e econômicas do seu momento histórico (SILVA; SILVA, 2012).

Ao examinarmos as teorias sociais contemporâneas, notamos uma proliferação de diagnósticos que remetem a contemporaneidade às noções de uma “sociedade do conhecimento” (DRUCKER, 1993), “sociedade da informação” (CASTELLS, 2002) ou mesmo “capitalismo cognitivo” (CORSANI, 2003). Em comum a essas abordagens podemos destacar a perspectiva de que o conhecimento tornou-se uma questão central para a vida social e para a produção econômica de nosso tempo.

Observamos também uma crítica bastante intensa acerca da confiabilidade do conhecimento (BURKE, 2003). Derivadas de determinadas correntes filosóficas, emergem um conjunto de novas perspectivas teóricas que visam a demarcar a natureza “fabricada” ou “inventada” do conhecimento.

Acompanhando a narrativa historiográfica de Peter Burke (2003) ao propor uma história social do conhecimento, não podemos supor que esta seja a primeira vez que as sociedades atribuem centralidade a essa questão. Segundo o pesquisador, “a mercantilização da informação é tão velha como o capitalismo” (BURKE, 2003, p. 11), uma vez que a busca da inovação ou progresso social pelo conhecimento é característica da própria Modernidade. Dessa forma, ao nos propormos estudar as formas contemporâneas do conhecimento, não é relevante considerarmos que estejamos tratando de formas originais do ponto de vista histórico ou sociológico. Seguindo as elaborações de Burke, um dos caminhos metodológicos para esse empreendimento seria a sociologia do conhecimento, campo teórico que remonta ao início do século XX, e que encontra em Émile Durkheim importantes delineamentos. É no pensamento desse sociólogo que encontramos as primeiras referências de educação como elaboração social.

Os estudos sobre as práticas educativas, como os de Émile Durkheim (1978), propõem a centralidade ao caráter social da educação. Diferentemente dos ideais abstratos dos atributos de uma natureza humana, típicos das pedagogias do século XVII às do início do século XX, o sociólogo propôs que a definição dos processos formativos é fabricada nas relações entre os diferentes indivíduos nas condições da sociedade de seu tempo. Isso implica considerar que, nas palavras do autor, “cada tipo de povo tem um tipo de educação que lhe é próprio, e que pode servir para defini-lo, tanto quanto sua organização moral, política e religiosa” (DURKHEIM, 1978, p. 79). A abordagem durkheiminiana sugere que inexistente a possibilidade de pensarmos em sistemas educativos universais, visto que a educação, seus métodos e conteúdos serão produto das contingências sociais de seu tempo.

Nessa direção, os modos de organização dos sistemas escolares vinculam-se a sistemas sociais determinados, uma vez que, sob esse enfoque, as aptidões necessárias para a vida em sociedade são transmitidas em processos sistemáticos e intencionais. Como elucida o sociólogo

francês, tais aptidões “não podem transmitir-se de uma geração a outra por meio da hereditariedade. É pela educação que essa transmissão se dá” (DURKHEIM, 1978, p. 84). Sob esse ponto de vista, é possível reconhecer que os ideais pedagógicos são produções sociais. “A educação consiste, pois, em qualquer de seus aspectos, numa socialização metódica de cada nova geração” (DURKHEIM, 1978, p. 82). Em uma leitura apressada, poderíamos inferir da leitura desse pensador que a sociedade exerce um papel de dominação dos indivíduos pelas práticas educativas. Entretanto, o próprio Durkheim esclarece:

Estamos agora em condições de esclarecer uma dúvida que todo o trecho anterior sugere. Se os indivíduos, como mostramos, só agem segundo as necessidades sociais, parece que a sociedade impõe aos homens insuportável tirania. Na realidade, porém, eles mesmos são interessados nessa submissão; porque o ser novo que a ação coletiva, por intermédio da educação, assim edifica, em cada um de nós, representa o que há de melhor no homem, o que há em nós de propriamente humano. (1978, p. 44-45)

Ao referirmos nesta introdução o pensamento de Émile Durkheim, procuramos sublinhar um modo de leitura que demarcará a produção deste artigo, a saber: uma leitura sociológica da produção do conhecimento escolar. A partir de Durkheim, a sociologia da educação apresenta importantes ferramentas analíticas para a compreensão das escolas; sobretudo, interessa-nos aqui o conceito de educação enquanto socialização metódica das novas gerações pelos processos de transmissão cultural. Importa reiterar que, nesse pensamento, os conceitos de socialização ou transmissão cultural não se posicionam enquanto estruturas estáticas ou derivadas de um pensamento tradicional, mas como processos socialmente produzidos.

A partir das condições acima expostas, objetivamos, com este texto, apresentar uma revisão da literatura sobre as políticas de constituição do conhecimento escolar¹. Consideramos, para fins da investigação, os artigos publicados em cinco das principais revistas educacionais do Brasil no período compreendido entre 2002 e 2012. Assim sendo, organizamos o presente artigo em três seções. Na primeira seção, apresentamos uma sistematização dos debates e perspectivas investigativas nos estudos sobre o conhecimento escolar na América Latina. A seguir, na segunda seção, descrevemos os pressupostos metodológicos e os procedimentos investigativos que orientaram a produção desse estudo. Por fim, na terceira seção, examinamos as três tendências predominantes acerca das políticas do conhecimento escolar que emergiram de nossas investigações.

¹ O presente artigo deriva-se do projeto de pesquisa “Políticas de ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar”, que conta com financiamento do CNPq.

CONHECIMENTOS ESCOLARES NA AMÉRICA LATINA: DEBATES E PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS

Para mapearmos os estudos de revisão sobre a constituição escolar, nesta seção buscaremos uma interlocução com alguns textos da literatura pedagógica da América Latina. O objetivo deste primeiro mapeamento estará em dimensionar o referido debate na produção intelectual latino-americana, visando a caracterizar os diferentes sentidos de conhecimento escolar emergentes nas produções e sistematizações analíticas do referido campo. Para iniciarmos esse processo, consideraremos o percurso elaborado pela pesquisadora argentina Sílvia Finocchio (2010) que, em uma revisão dos estudos produzidos na América Latina, constatou que um dos temas menos trabalhados na última década foi a questão dos saberes escolares. Dessa forma, sua cartografia temática sugere algumas tendências analíticas para esse contexto, a saber: a) o descompasso da escola frente aos discursos pós-coloniais, a revolução digital e as culturas sentimentalistas; b) a necessidade de aprofundamento sobre os modos de produção e circulação dos saberes escolares; c) a dispersão das tendências regionais, dada sua hibridizadora teórica e política.

No contexto mexicano, encontramos uma preocupação intensa com as questões da equidade e da qualidade da educação ofertadas à população (ALCÁNTARA, 2008). Ao longo das últimas três décadas, as administrações nacionais, orientadas pela agenda das organizações internacionais, têm produzido significativas reformas nos sistemas de ensino, tomando como metas a expectativa de melhorar a situação do país e a possibilidade de fazer da educação um instrumento de justiça social. A partir da segunda metade da década de 1980, o México, através de programas nacionais de educação, ampliou o processo de descentralização da gestão dos processos escolares, dirigindo-se para a modernização do país (ALCÁNTARA, 2008). Assim, é na administração de Carlos Salinas (1988-1994) que as novas políticas educacionais são intensificadas, colocando ao centro cinco grandes orientações: “ampliar a cobertura e a redistribuição da oferta; elevar a qualidade, a pertinência e a relevância; integrar por ciclos; descentrar a administração; e melhorar das condições docentes” (ALCÁNTARA, 2008, p. 153). Na busca pela qualidade, o currículo será um dos alvos privilegiados, sobretudo a partir de uma medida adicional que previa “reformular conteúdos e planos para superar o caminho para a obtenção da qualidade” (ALCÁNTARA, 2008, p. 154).

Fortalecia-se, então, uma gramática política que buscava centralizar os conceitos de equidade, qualidade e pertinência na educação. Mesmo em administrações posteriores, como a de Vicente Fox (2000-2006), com outra conotação política, resguardava-se o compromisso com esses aspectos. Os programas mexicanos, em suas reformulações

dos conteúdos e materiais didáticos, enfatizavam a leitura e escrita, a matemática e resolução de problemas, o estudo da história, da geografia e do civismo e os cuidados com a saúde e o meio ambiente (ALCÁNTARA, 2008). Conforme Alcántara, as políticas educativas, fortemente influenciadas por pressupostos neoliberais, “têm mostrado sua inefetividade para mudar o estado das coisas importantes no último quarto de século” (2008, p. 147).

Na mesma direção, notamos na educação do Chile importantes reflexões sobre as aproximações entre as políticas de escolarização pública e o neoliberalismo (VALENZUELA; LABARRERA; RODRÍGUEZ, 2008). Com o advento das políticas neoliberais no governo chileno, a partir da presença dos militares no poder em 1973, iniciou-se um processo de resignificação da atuação do Estado, fazendo com que este assumisse um papel de subsidiário, “no qual deixa de ser responsável direto pelas escolas do país” (VALENZUELA; LABARRERA; RODRÍGUEZ, 2008, p. 132). A mudança no campo de atuação do Estado produziu ressonâncias nos processos de redefinição do currículo nacional, assim como na descentralização das políticas educativas. No caso chileno, encontramos, a partir de 1980, as escolas particulares subvencionadas, “financiadas pelo Estado, porém de propriedade e administração privada, particulares ou fundações” (VALENZUELA; LABARRERA; RODRÍGUEZ, 2008, p. 133). Entre continuidades e rupturas, na década de 1990, com a retomada da democracia, é colocada em curso “uma nova política educacional, a qual se sustenta em dois princípios fundamentais: o da qualidade e o da equidade” (VALENZUELA; LABARRERA; RODRÍGUEZ, 2008, p. 136). Com a reforma educacional desse período, nota-se um direcionamento nos currículos escolares para a formação de sujeitos flexíveis, com capacidade de adaptação à mudança e de inovação. Diante desse objetivo, também é intensificada a busca pela melhoria dos resultados obtidos nos programas de avaliação internacionais.

Sobre a educação na Argentina, ao estabelecer um diagnóstico da contemporaneidade, Pablo Pineau (2003) assinala que as matrizes conceitualizadoras da escola em seu país ainda alicerçam-se nos escritos de Domingo Sarmiento. Conforme o autor, essa matriz de pensamento interpreta a escola sob duas perspectivas diferentes, sendo marcadas por uma leitura dualizante. Por um lado, uma abordagem otimista, que sugere que “do lado de fora da escola não há nada” (PINEAU, 2003, p. 115), sendo a instituição a única responsável por desenvolver valores fundamentais como a disciplina, o progresso, a socialização ou mesmo a democracia. De outro lado, o autor observa uma leitura pessimista, que compreende o mundo exterior como o “espaço da barbárie”, um espaço com o qual a escola precisa lutar permanentemente.

Dessa maneira, segundo Pineau, “a lógica de funcionamento escolar moderno na Argentina opõe uma escola como máquina

superpoderosa e autoelogiada de produção educativa, enfrentada por um lado de fora de deserto-barbárie-crise” (2003, p. 115). O pesquisador delinea uma argumentação que opta pela revisão dessa matriz de pensamento, uma abordagem que colabore para a busca de alternativas para a instituição escolar em seu país. Além de uma ressignificação da função social da escola, o que implicaria reconhecer a importância do mundo social e dos seus próprios limites institucionais, Pineau descreve que a escola argentina “deve fortalecer-se como espaço específico de transmissão da cultura” (PINEAU, 2003, p. 117). Mesmo que essa não seja uma ideia nova, o pesquisador sugere que, em tempos de crise social, política e econômica, ela é ressignificada, uma vez que não é de uma cultura escolar messiânica que se está tratando. Porém, trata-se de “um lugar onde se desenvolvem atividades mais ou menos estáveis e prazerosas vinculadas com a cultura e a simples imaginação de um mundo melhor” (PINEAU, 2003, p. 118).

Ainda referindo-se ao contexto argentino, Dussel (2003) descreve que, atualmente, voltam a adquirir relevância os argumentos de que a escola é o lugar capaz de receber os indivíduos das diferentes camadas sociais, que pode protegê-los e oferecer-lhes possibilidades de futuro. Para além dos debates catastrofistas acerca das instituições sociais, dentre os quais o da escola, a pesquisadora recomenda uma postura otimista. Tal postura extrapolaria, em sua concepção, os discursos de “ajustes à realidade”, permitindo “pensar formas de intervenção que produzam mudanças nas coordenadas da situação em que estamos” (DUSSEL, 2003, p. 23). Nessa direção, falar em crise nos cenários educativos argentinos implicaria repolitizar a escola e repolitizar a própria crise.

Servindo-se de aportes teóricos pós-estruturalistas, Dussel propõe novas conexões para as relações entre educação e política. Baseando-se no pensamento de Jacques Rancière, indica que “a política é o que permite que vejamos nos excluídos outra coisa que vítimas que devem ser tratadas pela via carcerária-repressiva ou pela filantrópica-caritativa, e que lhes demos um lugar de pares nessa ação de configurar a sociedade” (DUSSEL, 2003, p. 24). Da possibilidade de escapar de abordagens repressivas ou filantrópicas, deriva-se a perspectiva de que “existe uma especificidade da transmissão cultural que sustenta e singulariza a educação” (DUSSEL, 2003, p. 25). Em outras palavras, sua análise conduz-nos a pensar que, para politizarmos a educação, precisamos reencontrar a singularidade desse processo – a transmissão cultural. Dussel ainda nos adverte que a escola de nosso tempo não pode renunciar ao ato de ensinar, de ampliar os conhecimentos dos sujeitos escolares e de prepará-los para a tarefa de renovar o mundo.

No Brasil, tal como visualizamos no contexto latino-americano, algumas investigações produzidas também privilegiam dissertar sobre

as políticas de escolarização com foco na transmissão cultural. Nesse cenário, destacamos os estudos recentes de Moreira (2010) que privilegiam, analiticamente, o tratamento da questão do conhecimento escolar. O autor tem criticado determinadas propostas curriculares alternativas que, segundo sua leitura, atribuem “uma ênfase exagerada na experiência cultural do aluno” (p. 202). Segundo essa concepção, podem tornar-se problemáticas as políticas de currículo que se abrem a um conjunto de manifestações culturais contemporâneas, aos saberes comunitários e às experiências subjetivas dos estudantes. Nas palavras do pesquisador, “não basta procurar desenvolver no aluno uma auto-imagem positiva e organizar-lhe um espaço adequado para convivência, socialização e aprendizado de valores e condutas. Se tudo isso é indispensável, não é suficiente” (MOREIRA, 2010, p. 202).

A proposta de revitalizar o debate sobre o conhecimento escolar não implica reconhecê-los como entidades idealizadas, neutras, ou produto de ações verticais de poder. Segundo essa argumentação, a definição de conhecimentos básicos a serem ensinados seria uma construção coletiva, escapando “da polarização entre estratégias de mudança conduzidas de cima e a pura espontaneidade das escolas” (MOREIRA, 2010, p. 203). Continuando na perspectiva desenvolvida por Moreira, adquire relevância nesse processo a construção de uma educação de qualidade; a qual “deve permitir ao estudante ir além dos referentes de seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, de modo a tornar-se um sujeito ativo na mudança de seu contexto” (MOREIRA, 2009, p. 2). Enfim, nessa abordagem, uma educação de qualidade é aquela que garanta conhecimentos escolares relevantes (MOREIRA, 2009).

Conforme abordamos nesta seção, os debates e perspectivas investigativas sobre o conhecimento escolar na América Latina assinalam duas perspectivas complementares: por um lado, percebemos uma intensificação das reformas de inspiração neoliberal que apregoam um foco curricular nas noções de equidade e de qualidade e na formação de sujeitos flexíveis e inovadores; por outro lado, evidencia-se uma secundarização dos processos de transmissão cultural nas políticas contemporâneas de escolarização, permitindo que, em determinados contextos, o conhecimento escolar seja secundarizado nos currículos escolares. Com esse diagnóstico inicial, a seguir, descreveremos nossos procedimentos investigativos para a realização da revisão de literatura que empreendemos neste estudo.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA REVISÃO DE LITERATURA: ABORDAGEM METODOLÓGICA

Considerando o atual estado da questão no contexto latino-americano, conforme desenvolvemos na seção anterior, nesta seção apresentamos

os procedimentos que orientaram nossa revisão. Para seu desenvolvimento, procuramos estabelecer um mapeamento das principais tendências analíticas que perfazem os estudos sobre as políticas do conhecimento escolar no Brasil. Assim sendo, nosso estudo mobilizou-se, pelo menos, com as seguintes intencionalidades: a) revisar a produção acadêmica sobre o assunto nos principais periódicos brasileiros; b) relacionar nossa abordagem investigativa a estudos consolidados na área; c) subsidiar novos estudos e pesquisas no contexto educacional brasileiro. Esse conjunto de objetivos permitiu que tivéssemos uma abordagem relativamente ampla sobre a produção no campo. A relevância dessa revisão decorre da importância desse procedimento para a familiarização com o campo em que pretendemos movimentar-nos, uma vez que “o encontro de novos *insights* precisa estar baseado no conhecimento já disponível” (FLICK, 2013, p. 42).

Como estratégia de organização da literatura, optamos pela realização de “mapas da literatura”, conforme a abordagem metodológica proposta por Creswell (2010). Segundo o autor, tais mapas são ferramentas úteis para a apresentação das informações a pesquisadores iniciantes, como forma de resumo da literatura para referenciar pesquisas coletivas ou ainda para a publicação de artigos em periódicos especializados. Essas ferramentas permitem a composição de uma visão abrangente da literatura, ao mesmo tempo em que esboçam um quadro geral das pesquisas relevantes publicadas em determinada área.

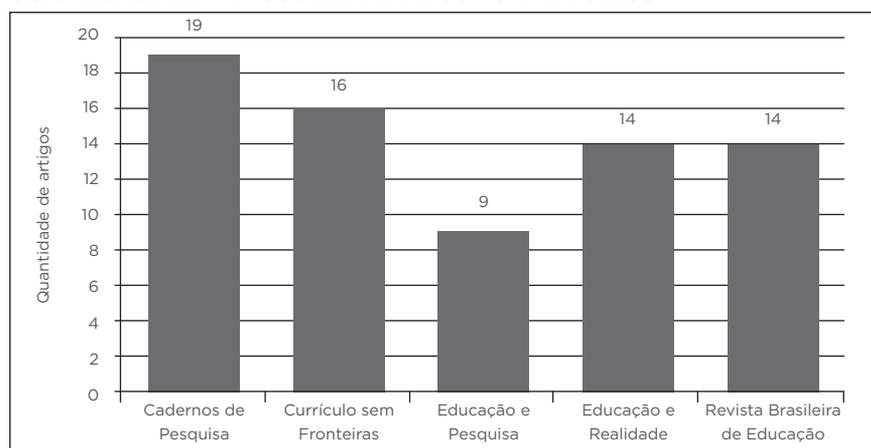
Esse mapa é um resumo visual da pesquisa que já foi conduzida por outros e é tipicamente representado em uma figura. Os mapas são organizados de diferentes maneiras. Uma maneira pode ser uma estrutura hierárquica, com uma apresentação de cima para baixo da literatura, terminando na base com o estudo proposto. Outra maneira pode ser similar a um fluxograma, em que o leitor entende a literatura como se desdobrando da esquerda para a direita, com a seção mais à direita sugerindo o estudo proposto. Um terceiro modelo pode ser uma série de círculos, cada um representando um corpo da literatura e, a interseção dos círculos, o local em que a pesquisa futura está indicada. (CRESWELL, 2010, p. 61-62)

A elaboração e a organização dos “mapas da literatura” (CRESWELL, 2010) foi delineada a partir de estudos teóricos publicados nas revistas selecionadas. Entendemos que a literatura teórica inclui “as obras sobre os conceitos, definições e teorias usadas em um campo de investigação” (FLICK, 2013, p. 45). Nessa direção, pretendemos trabalhar com questões que concernem às principais teorias e campos teóricos utilizados nas investigações, as abordagens metodológicas

emergentes nesses estudos e, principalmente, as tendências que orientaram a composição temática no campo.

Para a seleção dos materiais, recorremos a duas estratégias prioritárias. Inicialmente, examinamos estudos que produziam sínteses ou abordagens gerais acerca das pesquisas produzidas na área. Na segunda estratégia, buscamos artigos de periódicos nacionais no campo da educação (CRESWELL, 2010). Para a revisão de literatura, consideramos os artigos publicados nos seguintes periódicos: *Cadernos de Pesquisa*, *Currículo sem Fronteiras*, *Educação e Pesquisa*, *Educação e Realidade* e *Revista Brasileira de Educação*. A escolha dos referidos periódicos deve-se à sua relevância no campo educacional, bem como à concentração de artigos sobre temáticas relacionadas aos objetivos de nossa investigação.

GRÁFICO 1
QUANTIDADE DE ARTIGOS EXAMINADOS POR PERIÓDICO



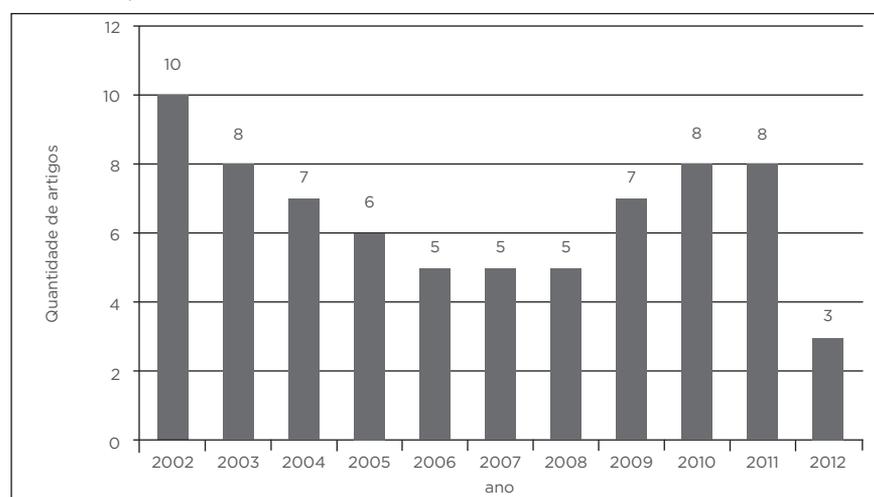
Fonte: Elaboração dos autores.

Conforme vimos argumentando, para o estudo do conhecimento escolar nas políticas de escolarização mobilizadas pelo Estado brasileiro, realizamos uma revisão da literatura objetivando diagnosticar as principais tendências investigativas nos estudos realizados no campo. Para tal empreendimento, consideramos que o conhecimento escolar, segundo a acepção de Santos (1995, p. 27), “tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento”. Nessa perspectiva, entendemos que tal forma de conhecimento é produto das relações entre as instituições escolares e o contexto social e econômico que o perfaz. Nessa direção, reconhecemos que “a compreensão do processo de produção desse conhecimento amplia a compreensão sobre a prática pedagógica e evita simplificações centradas na questão de conteúdo x método” (SANTOS, 1995, p. 27). Assim, iniciamos nosso estudo com uma concepção bastante ampliada desse conceito, o que

nos permitiu que selecionássemos artigos de diferentes concepções teóricas e também de diferentes nuances investigativas.

Para a realização desse objetivo, realizamos dois recortes empíricos, a saber: a) um recorte temporal, no qual optamos pelos artigos publicados no período entre 2002 e 2012; b) um recorte conceitual, no qual consideramos como descritores a serem examinados as seguintes palavras-chave: currículo, conhecimento escolar, conteúdos escolares, disciplinas escolares e políticas do conhecimento escolar. A articulação de ambos os critérios permitiu-nos a seleção do material a ser analisado, que totalizou 72 artigos (Gráfico 2).

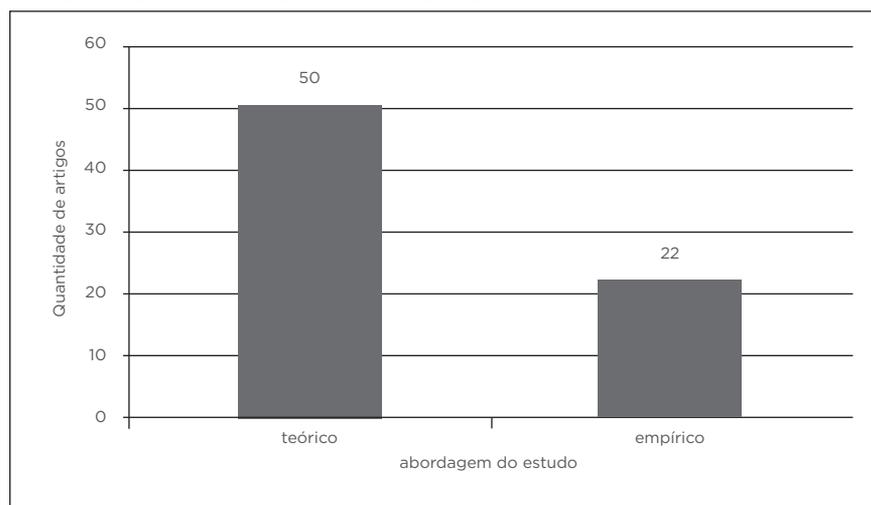
GRÁFICO 2
DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL DOS ARTIGOS SELECIONADOS



Fonte: Elaboração dos autores.

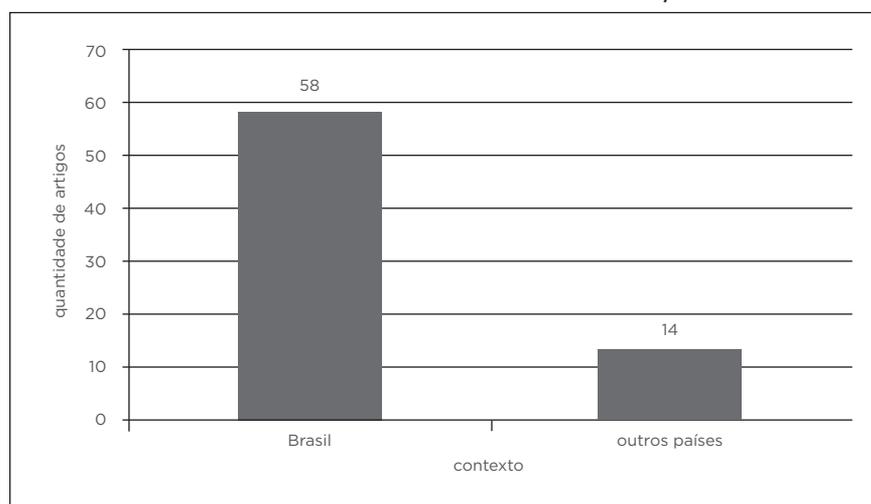
De imediato notamos que, mesmo ingressando com intensa produtividade na última década, ao longo do período examinado os estudos sobre o conhecimento escolar tiveram uma redução em seu espaço editorial². Notamos, todavia, que, ao final do período examinado, ocorreu uma ampliação no número de artigos que versavam sobre a temática. Ao longo dos textos examinados, constatou-se uma predominância de estudos de natureza teórica, aproximando-se do que os autores do campo têm assinalado (Gráfico 3).

² No ano de 2012 coletamos somente três artigos devido ao encerramento da primeira etapa da investigação.

GRÁFICO 3
NÚMERO DE ARTIGOS SEGUNDO A ABORDAGEM INVESTIGATIVA

Fonte: Elaboração dos autores.

No que tange ao contexto de produção dos estudos analisados, notamos uma preponderância de pesquisas realizadas no Brasil (Gráfico 4). Obviamente que tais dados não sugerem nenhum tipo de endogenia na produção dos estudos, visto que boa parte dos estudos toma como escopo analítico correntes desenvolvidas em outros lugares. Quanto aos autores mais referenciados, podemos indicar Michel Foucault, Gilles Deleuze, Ernesto Laclau, Michael Apple, Michael Young, Thomas Popkewitz, Bernard Charlot, José Augusto Pacheco, Ivoo Goodson, Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Antônio Flávio Moreira, Alfredo Veiga-Neto, Tomaz Tadeu da Silva, Alice Lopes, Elizabeth Macedo, entre outros.

GRÁFICO 4
NÚMERO DE ARTIGOS SEGUNDO O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO ESTUDO

Fonte: Elaboração dos autores.

Após termos percorrido a produção acadêmica publicada em cinco dos principais periódicos científicos do campo educacional brasileiro e termos selecionado setenta e dois artigos publicados ao longo da última década, notamos que os estudos sobre o conhecimento escolar, em suas amplas e diversificadas abordagens investigativas, apresentam uma importante consistência teórica. Entre as inúmeras possibilidades de análise, notamos a constituição de três grandes ênfases analíticas, a saber: políticas de organização do conhecimento escolar, práticas escolares e epistemologias do currículo. Examinaremos e aprofundaremos os mapas da literatura de cada uma das tendências na próxima seção.

POLÍTICAS, PRÁTICAS E EPISTEMOLOGIAS: TENDÊNCIAS PREDOMINANTES

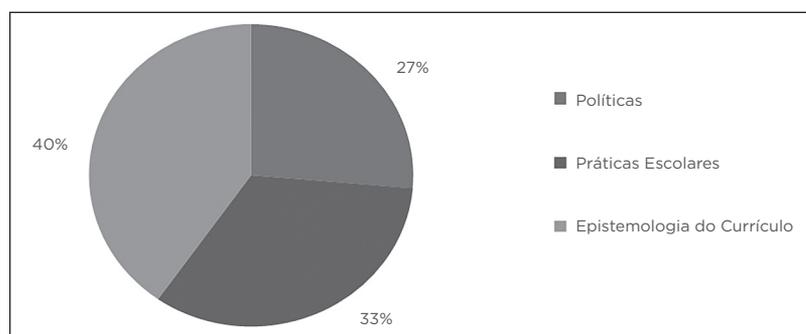
A compreensão dos modos de constituição do conhecimento escolar tal como o estamos produzindo sugere a ampliação dos campos de problematização para além dos contextos estritamente vinculados às escolas. Nesse sentido, compreendemos a importância de problematizarmos as práticas de escolarização pelas condições culturais que lhes permitem a emergência. Conforme Forquin (1993), nessa direção, “o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade” (p. 10). A perspectiva desse posicionamento teórico sobre o campo educativo implica ainda uma ampliação de sua esfera de intervenção, visto que abrange desde os processos de socialização dos indivíduos até os processos formalizados de escolarização. Em comum a esses espaços formativos, podemos posicionar a necessidade de transmissão de algum tipo de conteúdo, visto que “o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura” (FORQUIN, 1993, p. 13). Ou ainda, a escola sempre transmite algo da cultura.

Posicionarmos a questão educativa em uma perspectiva cultural não significa supormos a cultura como uma estrutura estável e permanente. Pérez Gómez (2011, p. 12), por exemplo, sugere uma ampliação dessa interpretação para uma abordagem mais plural, na qual a escola pode ser compreendida como “um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados”. Essa perspectiva também pode ser lida na definição de Sacristán (2013, p. 10), na abertura de uma importante coletânea, quando define o currículo como “o conteúdo cultural que os centros educacionais tratam de difundir naqueles que os frequentam, bem como os efeitos que tal conteúdo provoca em seus receptores”. Na acepção proposta pelo pesquisador espanhol, os conteúdos culturais ocupam a centralidade

daquilo que nomeamos como currículo, visto que, em sua perspectiva, “a escola ‘sem conteúdos’ culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável” (SACRISTÁN, 2013, p. 10). Em outras palavras, os conteúdos culturais, em sua multidimensionalidade, são as condições lógicas para a organização do ensino e, conseqüentemente, para a constituição dos currículos escolares.

Considerando as condições plurais que perfazem essa constituição, ao revisarmos a literatura notamos a concentração em três grandes tendências analíticas, vinculadas aos sentidos políticos, aos sentidos didáticos e aos sentidos epistemológicos (Gráfico 5).

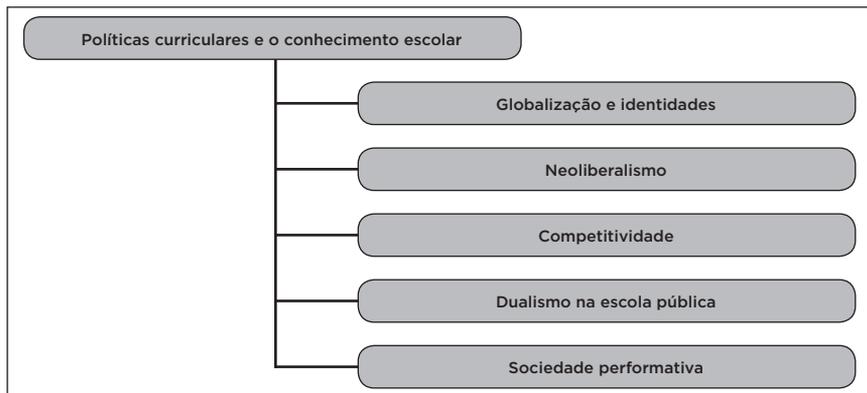
GRÁFICO 5
TENDÊNCIAS ANALÍTICAS PRIVILEGIADAS



Fonte: Elaboração dos autores.

Na primeira tendência descrita, consideramos como políticas de produção do conhecimento escolar as pesquisas que versavam sobre democratização, justiça escolar, concorrência, mercado e regulação, globalização, políticas e identidades escolares, economia do conhecimento, conhecimento, culturas epistêmicas, políticas educacionais, neoliberalismo, aliança conservadora, mercado, estado, reforma, neoliberalismo, poder e controle, indicadores educacionais, gestão, sociedade de aprendizagem/conhecimento, governamentalidade, ideologia, trabalho docente, competência, qualificação, *performance* e performatividade, reforma escolar, teoria do capital humano, cidadania, programa institucional, disciplinas e diretrizes curriculares (Figura 1).

FIGURA 1
MAPA DE LITERATURA 1



Dentro dessa perspectiva, destacamos imediatamente a abordagem de Pacheco e Pereira (2007) ao escreverem sobre a globalização e a identidade dentro da escola, entendendo que aquela promove a homogeneização cultural, enquanto esta se apresenta como o meio pelo qual isso acontece, pois a escola atua e relaciona-se com a diversidade e a identidade dos indivíduos. Por outra posição teórica, Apple (2002) afirmava que “a educação é um espaço de conflitos e de compromissos”. O compromisso é com a educação, o desenvolvimento, o conhecimento escolar e a aprendizagem dos estudantes. Em sua argumentação, os conflitos se dão justamente nessas ações, na escolha dos conteúdos, no poder e ideologia que podem estar escondidos nos currículos.

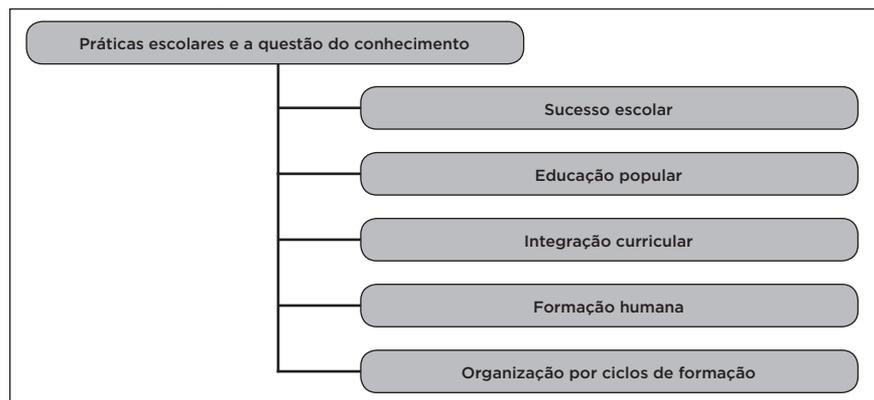
Ainda acerca das políticas curriculares, essa perspectiva pode ser reforçada por Santomé (2004), que demonstra como a memória coletiva é controlada pelos sistemas de avaliação da educação, envoltos em processos de mercantilização. Não obstante, refletindo sobre os objetivos e funções da educação no Brasil, Libâneo (2012) discorre sobre o fato de as escolas viverem um dualismo, pois a formação dos mais pobres é voltada para o acolhimento social e à cidadania, enquanto que as escolas elitizadas são centradas numa aprendizagem tecnológica e no desenvolvimento para o futuro.

Permitindo, assim, refletir sobre o que Ball (2010) nomeia de performatividade, ou seja, a estratégia de atuação política que leva os sujeitos a pensarem e refletirem sobre si mesmos de forma ativa e empreendedora. Tendo em vista esses aspectos na constituição do conhecimento escolar, notamos certo direcionamento para que esse processo ocorra de forma flexível e reflexiva, articulando os processos formativos às demandas políticas e econômicas do capitalismo contemporâneo.

Como práticas escolares e mediações pedagógicas, segunda tendência, consideramos as pesquisas que tematizavam o trabalho docente, inclusão e sucesso escolar, avaliação, escola de ciclos, seleção e diferenciação, integração curricular, experiência e aprendizagem, aprendizagem

colaborativa, formação de professores, ensino de língua materna, construção do conhecimento na infância, livros didáticos, identidade cultural, ferramentas culturais, didática, desenvolvimento do aluno, concepções de aprendizagem, acesso e permanência, transposição didática, relação com o saber, interdisciplinaridade, qualidade escolar e formação humana. Nessa tendência, notamos uma intensa diversificação teórica, tal como explicitaremos a seguir (Figura 2).

FIGURA 2
MAPA DE LITERATURA 2



Questionando-se a respeito do sucesso na escola, Perrenoud (2003) argumenta que para agir corretamente quanto aos critérios que envolvem o sucesso escolar, há uma grande necessidade de se ater ao currículo e suas respectivas funções. Segundo o pesquisador, este é um dos documentos em que ficam estabelecidas normas, formas e objetivos que conduzirão o processo escolar ao possível “sucesso”. Para tanto, o autor demonstra que o currículo precisa estar fundamentado no ensinar e no aprender, pois a avaliação do currículo, dessa maneira fundamentará o sucesso escolar.

Por outra perspectiva, Beane (2003) mostra também que o currículo tradicionalmente dividido por disciplinas ainda é a forma dominante, estando voltado a concepções oriundas de uma idealização do jovem para o mundo acadêmico. Em sua abordagem, assinala que o currículo deve estar voltado para a vida real do discente, de modo que este possa compreender seu mundo. Por isso, Beane propõe a concepção de integração curricular, em que o conhecimento partiria de centros geradores, dentro de um contexto, extrapolando “a compreensão de si próprios e do seu mundo” (BEANE, 2003, p. 94). Promover-se-ia, assim, uma quebra da hegemonia constituinte do poder que envolve os conhecimentos contidos no currículo, aos quais privilegiam certas classes sociais.

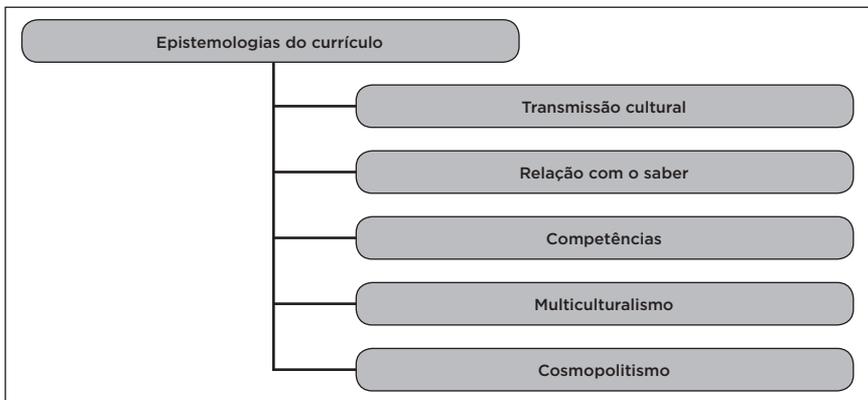
Ampliando a diversificação teórica, Saviani e Duarte (2010) partem de uma perspectiva metafísica e marxista para a análise da

formação humana atual. Primeiramente defendem a ideia de que educação é a comunicação entre os homens, que são sujeitos históricos, formados historicamente, tendo como foco a perspectiva histórico-ontológica (preconizando a formação humana baseada no trabalho). Nessa tendência, notamos uma opção por estudar as formas escolares, indicando uma preocupação com o tratamento didático do conhecimento a ser ensinado na escola.

A terceira tendência mapeada nomeamos como epistemologias do currículo. Utilizamos tal caracterização pelos temas apresentados, a saber, multiculturalismo, sociologia do currículo, internacionalização, teorias educacionais, competência e desempenho, pesquisa e pós-graduação, transmissão cultural, escola e cidadania, teoria e método, diferença, saberes escolares, humanismo, consciência contemporânea, universalidade da cultura, pedagogia marxista, fracasso escolar, desigualdade, pensar e conhecer, pedagogia do conceito, sujeito cosmopolita, salvação educacional e interdisciplinaridade. Enfim, por epistemologias do currículo nomeamos os diferentes sistemas explicativos, advindo das diferentes ciências humanas, que se propõem a fundamentar os processos de constituição do conhecimento escolar.

Sublinhando estas questões da epistemologia do currículo, Dussel (2009) aponta que a escola está passando por uma crise de legitimidade, pois deixou de ser um espaço somente de transmissão cultural, com fins de socialização, mas passou a se confrontar com novos recursos para a transmissão de saberes. Para a autora, o desafio é transmitir uma cultura que possibilite o conhecimento do passado, bem como facilite a convivência direta do indivíduo em sociedade, formando uma cultura comum, não individualista; expondo a cultura dos sujeitos e aprendendo com o outro (Figura 3).

FIGURA 3
MAPA DE LITERATURA 3



Acerca das relações com o saber, o acesso e permanência nas escolas, bem como com as desigualdades que fazem parte da

contemporaneidade, Rochex (2006) coloca o saber escolar como uma produção que deve seguir a descontextualização, a recontextualização, o distanciamento e a redescritção dentro do que faz parte da experiência dos discentes. A relação com o saber deve ser vista dentro de um contexto histórico, social e cultural, diferente para cada indivíduo, mas que deve ser compartilhada.

Moreira e Candau (2003), em outra direção, refletem sobre o papel dos cursos de licenciatura em proporcionar uma formação adequada aos futuros docentes, priorizando o trabalho com o multiculturalismo, de forma a emancipar os indivíduos. O papel dos professores seria problematizar em suas práticas as relações de poder nas quais estão inseridos, evitando constrangimentos e preconceitos. A escola, como um meio social, deve propor um hibridismo cultural, expandindo a visão dos discentes, promovendo a reflexão sobre o preconceito dentro da sala de aula, o reconhecimento das diferenças e uma ação conjunta, que não modifique apenas os conteúdos, e sim mude a visão de educação. Nessa concepção, percebemos uma predominância de estudos de natureza histórica, sociológica ou filosófica sobre o conhecimento a ser ensinado na escola. Ao mesmo tempo, visibilizamos uma ênfase em estudos críticos que problematizam os lugares sociais da escola e do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente artigo, procuramos descrever os itinerários percorridos na produção de uma pesquisa cujo objetivo é elaborar uma revisão da literatura publicada no Brasil acerca da constituição do conhecimento escolar, na última década. Tomando como escopo analítico o campo da sociologia da educação e, conseqüentemente, reconhecendo a educação enquanto um processo formativo destinado às futuras gerações, desenvolvemos neste texto analítico uma abordagem crítica dos processos escolares contemporâneos, sobretudo esboçando um entendimento das práticas de socialização e de transmissão cultural enquanto processos socialmente produzidos. Para delinear essa perspectiva, partimos de uma revisão dos estudos sobre as políticas curriculares na América Latina, identificando duas grandes tendências teórico-políticas, a saber: de um lado, um fortalecimento das políticas educacionais focadas nas noções da qualidade e da equidade, visando a uma formação escolar centrada na inovação e na flexibilidade; de outro, uma diminuição do espaço atribuído ao conhecimento escolar nas novas políticas curriculares, geralmente secundarizando os processos de transmissão cultural.

Com esse diagnóstico, desencadeamos um processo investigativo de revisão da literatura sobre o conhecimento escolar publicada

em cinco periódicos brasileiros ao longo da última década. Para a organização do processo, optamos metodologicamente pela elaboração de “mapas da literatura”, tal como evidenciado por Creswell (2010). Ao produzirmos esses mapas, notamos uma predominância de grandes tendências investigativas sobre o conhecimento escolar nas revistas de nosso país: a) políticas de organização do conhecimento escolar; b) práticas escolares; c) epistemologias do currículo. Após termos examinado os setenta e dois artigos selecionados para essa investigação, notamos que os estudos sobre o conhecimento escolar, em seus amplos e diversificados modos de abordagem, têm apresentado significativa consistência teórica, embora ainda apresentem poucos estudos de natureza empírica.

Por fim, destacamos a relevância política e pedagógica de intensificarmos os estudos acerca das políticas de constituição do conhecimento escolar. Compreender as diferentes estratégias políticas que perfazem essa constituição, ao mesmo tempo em que diagnosticuemos suas múltiplas possibilidades de intervenção pedagógica na Educação Básica, apresenta-se, em nossa leitura, como uma tarefa e como um desafio. Experienciamos um tempo em que as gramáticas políticas e econômicas sobre a qualidade da escola pública tendem a reduzi-la a aspectos quantitativistas e produtivistas, o que nos desafia a examinar as práticas de escolarização por outras configurações analíticas. Talvez uma possibilidade seja revitalizarmos a escola enquanto uma arena democrática, capaz de promover a garantia do acesso e da permanência aos estudantes, com foco na seleção de conhecimentos escolares socialmente relevantes.

REFERÊNCIAS

- ALCÁNTARA, Armando. Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 48, p. 147-165, 2008.
- APPLE, Michael W. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, v. 2, n. 1, p. 55-78, jan./jul. 2002.
- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, n. 35, v. 2, p. 37-55, 2010.
- BEANE, James. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez. 2003.
- BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2003.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CORSANI, Antonella. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In: COCCO, G.; GALVÃO, A.; SILVA, G. (Org.). *Capitalismo cognitivo: trabalho, redes e inovação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-32.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DRUCKER, Peter. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1993.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUSSEL, Inés. La escuela y la crisis de las ilusiones. In: DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S. (Org.). *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003. p. 19-26.

_____. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 351-365, maio/ago. 2009.

FINOCCHIO, Silvia. Una cartografía de saberes escolares en movimiento para América Latina. *Propuesta Educativa*, n. 34, v. 2, p. 65-76, nov. 2010.

FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso na escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios. *Revista Educação on line (PUCRJ)*, v. 4, p. 1-14, 2009.

_____. Lendo Stella: um mote para pensar o fundamental na escola de ensino fundamental. *Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade*, v. 19, n. 34, p. 193-205, jun./dez. 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

NÓVOA, António. Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 131-150, jul./dez. 2001.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, p. 371-398, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 9-27, jul. 2003.

PINEAU, Pablo. O escuela o crisis: crónicas marcianas del imaginario docente actual. In: DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S. (Org.). *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003. p. 113-118.

ROCHEX, Jean-Yves. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3, p. 637-650, set./dez. 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. A função aberta da obra e seu conteúdo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-14.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Novas políticas de vigilância e recentralização do poder e controlo em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 4, n.1, p. 22-34, jan./jun. 2004.

_____. Profesoras y profesores en el ojo del huracán. *Foro de Educación*, n. 7-8, p. 81-102, maio 2006.

SANTOS, Lucíola Licínio. O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. In: MOREIRA, A. F. B. *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus, 1995. p. 27-37.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação e cultura nas políticas de escolarização contemporâneas: um diagnóstico crítico. In: ROSA, G.; PAIM, M. (Org.). *Educação básica: políticas e práticas pedagógicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 15-42.

VALENZUELA, Juan Miguel; LABARRERA, Pía; RODRÍGUEZ, Paula. Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 48, p. 129-145, 2008.

ROBERTO RAFAEL DIAS DA SILVA

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos;
professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Erechim (RS)

robertosilva@uffrs.edu.br

ANNA LUIZA VERDI PEREIRA

Bolsista de Iniciação Científica do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Erechim (RS)

alvp@gmail.com

OUTROS TEMAS

POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO E EDUCAÇÃO DA MATERNIDADE

CARIN KLEIN

DAGMAR ESTERMANN MEYER

ZULMIRA NEWLANDS BORGES

RESUMO

Este artigo problematiza processos de produção e veiculação de representações de maternidade, tomando por base políticas de inclusão social no Brasil contemporâneo. Ancora-se na noção de “politização do feminino e da maternidade”, que se refere a uma rede discursiva que delinea pedagogias que, ao educarem mulheres como mães, as situam ao lado do Estado, corresponsabilizando-as no enfrentamento de questões estruturais da pobreza, uma vez que são apresentadas como parceiras estratégicas que devem agir de forma decisiva na resolução de problemas sociais mais amplos. Dessa forma, as mulheres-mães são posicionadas em inúmeras políticas de inclusão social como agentes fundamentais para a resolução de problemas sociais.

POLÍTICAS PÚBLICAS • RELAÇÕES DE GÊNERO • FAMÍLIA •
MATERNIDADE

SOCIAL INCLUSION POLICIES IN CONTEMPORARY BRAZIL AND THE EDUCATION OF MOTHERHOOD

ABSTRACT

This article discusses the production and diffusion of representations of motherhood, based on social inclusion policies in contemporary Brazil. It is anchored in the notion of “politicization of women and motherhood”, which refers to a discursive network that delineates pedagogies which, while educating women as mothers, place them alongside the State. Thus, they become co-responsible in coping with structural issues of poverty, since they are presented as strategic partners who must act decisively in resolving broader social problems. In this way, women-mothers are positioned in numerous social inclusion policies as key agents for solving social problems.

PUBLIC POLICIES • GENDER RELATIONSHIPS • FAMILY • MATERNITY

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN SOCIAL EN EL BRASIL CONTEMPORÁNEO Y EDUCACIÓN DE LA MATERNIDAD

RESUMEN

Este artículo problematiza procesos de producción y vehiculización de representaciones de la maternidad, tomando por base políticas de inclusión social en el Brasil contemporáneo. Se basa en la noción de “politización de lo femenino y de la maternidad” que se refiere a una red discursiva que delinea pedagogías que, al educar mujeres como madres, las sitúan al lado del Estado, corresponsabilizándolas para enfrentar cuestiones estructurales de la pobreza, una vez que son presentadas como aliadas estratégicas que deben actuar de forma decisiva en la resolución de problemas sociales más amplios. De este modo las mujeres-madre son posicionadas en un sinnúmero de políticas de inclusión social como agentes fundamentales para la resolución de problemas sociales.

POLÍTICAS PÚBLICAS • RELACIONES DE GÉNERO • FAMILIA •
MATERNIDAD

GÊNERO, SAÚDE E EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO

ESTE ARTIGO¹ PRETENDE DISCUTIR uma das dimensões políticas que envolvem a formulação e a implementação de políticas públicas e programas governamentais de educação e(m) saúde e/ou de inclusão social, no Brasil contemporâneo, qual seja, seus atravessamentos de gênero e seus efeitos sobre a educação da família e sobre a normalização das maternidades e paternidades. Argumentamos que tais políticas, ao investirem na inclusão social pela promoção e recuperação da saúde (em sentido amplo) da população, também se dedicam à educação de indivíduos como mulheres e homens, mães e pais de determinados tipos. Ao fazê-lo, têm como objetivo produzir, ressignificar e colocar em circulação formas mais “naturais” e “adequadas” de cuidado de si, da saúde, do controle e da educação de crianças e jovens, dentre outros aspectos. As discussões que fazemos dessas políticas ancoram-se, sobretudo, no campo dos estudos de gênero, que rejeitam explicitamente o uso de características biológicas como justificativas para explicar as diferenças entre homens e mulheres, considerando que masculinidades e feminilidades – que incluem corpos e personalidades marcados como sendo mais ou menos femininos e/ou masculinos – são social e culturalmente produzidos, no âmbito de relações de poder.

¹ Uma versão reduzida deste trabalho foi apresentada no 1º Colóquio Simone de Beauvoir: Maternidades, Paternidades, Conjugalidades e Política, que ocorreu de 27 a 30 de abril de 2009, promovido pelo Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais – ICH/UFJF/MG.

Joan Scott (1995) argumenta que, no contexto político, noções relativas a gênero têm sido empregadas para legitimar e construir determinadas práticas e comportamentos na sociedade, podendo-se observar que algumas mudanças nas relações de gênero podem ser produzidas mediante considerações e necessidades do Estado, da mesma forma que mudanças nas relações de gênero demandam outras formas de funcionamento do Estado e de suas instituições. Isso significa considerar que tanto o

gênero – entendido como a construção social de masculinidades e feminilidades – quanto a política estão mutuamente implicados, reposicionando continuamente homens e mulheres em lugares sociais distintos.

Nesse sentido, uma das formas pelas quais se exerce o controle do Estado sobre a população (as famílias) inclui a delimitação de características e atributos a serem inscritos nos corpos de mulheres e homens por premissas que se articulam com a noção de existência de uma suposta essência – em geral caracterizada como biológica e/ou psicológica na área da saúde – masculina ou feminina. Sentimentos e comportamentos sociais representados por alguns grupos como verdadeiros e válidos podem se tornar imperativos em políticas e propostas de educação e(m) saúde direcionadas para o conjunto da população ou para outros grupos que fazem parte dela. As propostas desenvolvidas no âmbito dessas políticas, que, muitas vezes, fundamentam campanhas e ações educativas em algumas formas de viver e de sentir – supondo-as inerentes aos indivíduos –, são exemplos as definições de família, maternidade e paternidade, juntamente com alguns significados acerca do ser cuidador. Assim, nosso objetivo é exatamente problematizar algumas dessas políticas, tomando como referência investigações realizadas em nosso grupo de pesquisa, para argumentar que, do ponto de vista das relações de poder de gênero, a promoção da inclusão social e, de forma articulada a ela, a melhoria de condições socioeconômicas e sanitárias nem sempre conseguem provocar as mudanças que explicitamente pretendem promover.

POLÍTICA COMO EDUCAÇÃO DO FEMININO PARA A MATERNIDADE: O QUE MUDOU?

Podemos pensar que as formas de representar a maternidade em nossa cultura são um alvo constante de discussão e de negociação. A representação e a identidade são disputadas pelos diferentes grupos sociais que lutam pelo poder de se representar e de representar o outro. Essas considerações podem ser produtivas para problematizar as representações de maternidade e de paternidade veiculadas e valorizadas no âmbito de programas e políticas de inclusão social. Quem está autorizado a falar sobre a maternidade e a paternidade? O que é dito e como se educa com base nisso? Que conflitos e tensões esses processos educativos incorporam e reproduzem? Para que e para quem?

Com o objetivo de responder a algumas dessas questões, apresentamos resultados de alguns estudos conduzidos em nosso grupo de investigação, que se inscrevem no que Meyer (2006) definiu como “politização do feminino e da maternidade”, fazendo referência a uma rede discursiva que delinea pedagogias as quais, ao educar mulheres como mães, as situam ao lado do Estado, de modo a corresponsabilizá-las pelo enfrentamento de questões estruturais da pobreza. Apresentadas como parceiras estratégicas

do Estado, elas devem contribuir de forma decisiva para a resolução de problemas sociais como, por exemplo, a violência, a fome, a desnutrição, a drogadição, a gravidez na adolescência etc. Isso significa dizer que as mulheres-mães passam a ser posicionadas em inúmeras políticas de inclusão social como agentes fundamentais para a promoção da resolução de problemas concebidos e abordados como “de saúde pública”, além de responderem, claramente, a necessidades/objetivos de redução de gastos com segurança pública, saúde e educação.

Tais objetivos estão colados às nossas maneiras de pensar e viver na atualidade. Referimo-nos, especialmente, à racionalidade neoliberal que preconiza o enxugamento e a redução do Estado. Este, em vez de prover e garantir serviços públicos amplos, gratuitos e de qualidade, atua por intermédio de campanhas, programas e políticas públicas residuais e direcionadas, sobretudo, às populações mais pobres, no sentido de “ajudar as pessoas a se ajudarem”, colocando nos indivíduos a responsabilidade pela adoção de “estilos de vida” saudáveis, formas “mais adequadas” de cuidar de si, visando a “capacitá-los” para que se engajem e se responsabilizem pelo controle de sua vida e de suas famílias (MEYER, 2005; CASTIEL; ÁLVAREZ-DARDET DÍAZ, 2007).

Nesse sentido, nossa discussão pretende dar visibilidade a alguns processos que tratam de investir sobre o corpo, a saúde, as maneiras de educar e cuidar da família e das crianças e as condições de vida, fundamentalmente, de mulheres-mães, a fim de chamar a atenção para o fato de que, dentre outras coisas, tais processos passam a regular e conformar determinadas formas de viver em família e de nelas exercitar a maternidade e a paternidade. Dessa maneira, a formulação de inúmeros programas e políticas públicas – que se desdobram em campanhas, passeatas, manuais, guias, revistas, jornais, anúncios e outras formas de interação – vem incorporando, reatualizando e difundindo modelos, prescrições e ensinamentos condizentes com essa racionalidade, ao mesmo tempo em que busca responder às demandas de movimentos sociais diversos.

Assim, políticas públicas contemporâneas articulam objetivos sociais a metas educacionais e de saúde, buscando conectar a essas um enorme conjunto de promessas e de realizações voltadas a uma parcela da população brasileira que se encontra na chamada “linha da pobreza” e abaixo dela. Exemplo disso é o Programa Bolsa Família,² que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 70,00 a R\$ 140,00), que tenham crianças e jovens de 0 a 17 anos,³ gestantes ou mães amamentando. Das famílias beneficiadas, o governo federal exige “compromissos e responsabilidades” com a educação e a saúde de todos os seus membros, sobretudo de crianças, adolescentes e mulheres grávidas.⁴ É interessante ressaltar que, ao mesmo tempo em que responsabiliza a “família” pelo cumprimento dessas condicionalidades, o cartão continua

2

Trata-se de um programa de transferência condicional de renda. Criado em 2004, é simbolizado pelo guarda-chuva que abriga quatro programas sociais: Bolsa-Escola, Cartão-Alimentação, Bolsa-Alimentação e Auxílio-Gás.

3

As famílias com renda mensal de até R\$ 70,00 por pessoa podem participar do Bolsa Família, qualquer que seja a idade de seus membros.

sendo feito, de preferência, em nome da mulher, que deve ocupar o lugar de responsável legal pela família.

Ocorre um movimento que trata de investir na diminuição dos problemas sociais por meio da tutela das famílias. Assim, essas medidas não apenas intervêm na conformação dos corpos, mas também atuam na conformação de subjetividades, ao fazerem uso de determinadas apropriações e condicionalidades capazes de instituir e consolidar o cumprimento de um conjunto de práticas a serem incorporadas em contrapartida ao usufruto de algum tipo de benefício ou remuneração.

Opera-se com o pressuposto de que, com base em um conjunto de conhecimentos oferecidos e divulgados no âmbito de programas e políticas sociais de educação e(m) saúde, por exemplo, cabe ao indivíduo assumir um projeto educativo, torná-lo seu e, concomitantemente, responsabilizar-se cada vez mais pelo próprio bem-estar e o de sua família. O indivíduo, supostamente orientado e informado, deve se tornar capaz de agir mediante escolhas mais competentes e saudáveis, responsabilizando-se pelo cuidado com o próprio corpo, higiene, saúde, moradia etc., e se mostrando apto para gerir seus recursos para alcançar todos esses fins. No caso das mulheres-mães, esse “dever ser” inclui a responsabilidade pelos cuidados com a prole.

É nesse contexto que se referir a um processo de politização da maternidade significa aludir a uma esfera política na qual os comportamentos, cuidados e sentimentos que constituem a maternidade estão no centro de um processo educativo, de vigilância e monitoramento. Em 2003, ao analisar o Programa Nacional Bolsa-Escola (KLEIN, 2003), que atualmente faz parte do Bolsa Família, pudemos visibilizar como – a partir de argumentações sobre o processo de distribuição de renda e inclusão social – se buscou investir e reconstruir relações sociais generificadas, modificando e/ou reiterando lugares, espaços e funções para homens e mulheres. O que ali se enfatizava é que ações políticas de distribuição de renda, que visavam à erradicação do trabalho infantil e à de 100% das crianças na escola, poderiam ser facilmente alcançáveis, desde que houvesse empenho, dedicação e vontade das mulheres e mães brasileiras.

Em reportagem do jornal *Correio do Povo*, o então ministro da Educação Cristóvam Buarque (2003), ao abrir as comemorações referentes ao Dia Internacional da Mulher, disse que a educação começa no ventre da mãe e que, ao ver uma mulher grávida, pensava: “[ela] está carregando um aluno, é só questão de esperar mais quatro ou cinco anos”. Para o ministro (BUARQUE, 2003), a comemoração em pauta permitia reconhecer, publicamente, a importância das mulheres no processo educacional e na vida brasileira: “Venho dizendo há muito tempo que a luta para resolver os problemas sociais do Brasil passa pelo sentimento que a mulher tem. Eu sempre tenho dito que é preciso feminilizar a economia”. Não é preciso muito esforço para reconhecer o sentido que o ministro atribuiu à

4 É o cumprimento desses compromissos que garante a permanência no programa: matricular crianças e adolescentes de 6 a 17 anos na escola, garantir o mínimo de 85% de frequência mensal às aulas, acompanhar o aprendizado, conversar sempre com a professora e comparecer às reuniões escolares. Os estudantes entre 16 e 17 anos devem ter frequência de, no mínimo, 75%. Os responsáveis pelas crianças menores de 7 anos precisam manter atualizado o calendário de vacinação, além de levá-las para pesar, medir e realizar exames clínicos, conforme o calendário do Ministério da Saúde. As gestantes e as mães que amamentam têm de fazer o pré-natal e comparecer às consultas na unidade de saúde, fazer o acompanhamento pós-parto de acordo com o calendário do Ministério da Saúde, apresentar o Cartão da Gestante e participar das atividades educativas propostas pelas equipes de saúde sobre aleitamento materno e alimentação saudável (BRASIL, 2006). Mais informações em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>.

frase “é preciso feminilizar a economia”, na qual as mulheres eram/são convocadas a gerenciar/administrar (dentre outras funções) as esferas domésticas, afetivas e de educação e cuidado das crianças brasileiras. E foi com esse enfoque que Buarque (2003) ainda enfatizou a necessidade de levar ao país inteiro o sentimento de urgência em resolver os problemas sociais que, segundo ele, são “próprios da mulher”. E acrescentou: “Não dá para esperar o Brasil ser rico, desenvolvido, para começar a resolver o problema da educação, da saúde e da alimentação do povo brasileiro”. Desse modo, com pressupostos biopsicológicos que atribuem, historicamente, determinadas características e sentimentos às mulheres e não aos homens, as mulheres-mães pobres, alvo do então vigente Programa Bolsa-Escola voltavam, com roupagens renovadas e atualizadas, a ser posicionadas como as principais responsáveis pela resolução dos problemas sociais brasileiros – capazes de melhorar, inclusive, os índices de saúde, escolarização e nutrição.⁵

As representações de gênero veiculadas no âmbito de programas e políticas governamentais precisam, então, ser analisadas não só naquilo que elas dizem ou visibilizam, mas também naquilo que elas colocam na sombra ou silenciam. No Programa Bolsa-Escola, as mulheres foram posicionadas diferentemente dos homens, cabendo-lhes cumprir o exercício de uma dada maternidade; ao serem nomeadas como “as fiscais da educação”, deveriam exercer uma função central no “resgate” da cidadania e no progresso social. Dar-se conta disso sinaliza, ainda, a necessidade de problematizar processos, estratégias e práticas sociais que, ao produzirem e/ou educarem indivíduos como mulheres e mães de determinados tipos no interior das políticas, podem estar definindo, no mesmo movimento, posições e atribuições de paternidade (KLEIN, 2003, 2005a, 2005b). Afinal, a produção de gênero é um processo relacional em que a produção de determinadas possibilidades de viver feminilidades está diretamente imbricada com a produção de determinadas possibilidades de viver masculinidades.

Desse modo, ser “boa mãe” passa a ser um produto de um determinado tempo e espaço, que está implicado com o que se define como ser “bom pai”, e são esses “ideais” que influenciaram/influenciam fortemente o que se pensa e se discute sobre maternidade e paternidade. Nesse contexto, um grande número de publicações, anúncios publicitários, filmes, entre outros produtos culturais, disputa lugar para dizer, sobretudo às mulheres, como serem “boas mães” em tempo integral.

A lógica que se produz com essa discursividade trata de vincular o desenvolvimento sadio das crianças ao imperativo de que todas as mulheres devem cumprir seus deveres de mãe, tendo pouco ou nenhum espaço reservado a considerações sociais ou culturais que possam impedir ou dificultar, para algumas mulheres, o exercício da maternidade. Silenciar sobre a forma de viver e pensar de diferentes mulheres faz parte do que

⁵ Andrade (2008) argumenta que o investimento na educação das mulheres-mães, no Brasil, não é algo novo, mas reiterado e atualizado desde o higienismo e o movimento eugênico. Desse modo, pretende-se que a mulher, por seu maior grau de instrução e conhecimento, seja capaz de melhor seguir as recomendações médicas, melhorar as condições de higiene e alimentação, vacinar as crianças, ampliar os níveis de frequência e aprovação escolar, incidindo na diminuição dos gastos públicos e da vulnerabilidade social.

Aminatta Forna (1999) chamou “linguagem do mito”, que nos leva a acreditar “que todas as mulheres são feitas com o mesmo molde, com as mesmas respostas biologicamente programadas”. Elizabeth Badinter (1985) também considera o amor materno como um “mito” capaz de fortalecer a crença numa relação mãe-filho plena, perfeita, imaculada e incondicional. Ao investir na desconstrução desse argumento, a autora aponta para a transformação das práticas de cuidado que foram empregadas com as crianças ao longo dos tempos, além de demonstrar como fatores econômicos, sociais e políticos podem estar diretamente relacionados à retórica da mãe cuidadora e natural.

Assim, o sujeito político “mulher parceira do Estado” passa a ser postulado como um sujeito capaz de aprender constantemente para multiplicar suas capacidades como mãe, cuidadora, provedora do núcleo familiar, agente de inclusão social e promotora da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil saudável. Para isso, ela precisa assumir a obrigatoriedade de cuidar, alimentar, consumir, organizar as tarefas e os horários da casa, limpar, higienizar, vacinar, levar para consultar regularmente, estimular, brincar, enfim, potencializar e gerar ações que tratem da saúde, do corpo e o do próprio bem-estar, para estar apta a fazer o mesmo por toda a sua família.

Claudia Fonseca e Andrea Cardarello (2009) sublinham a importância de analisarmos os processos discursivos em que determinadas classificações passam a ser utilizadas para descrever e produzir sujeitos políticos como “a mulher-mãe parceira do Estado”. As autoras ajudam a pensar acerca da produção social e histórica de determinadas categorias, como pobres, vulneráveis, mulheres e crianças, e de sua incorporação e apresentação em conhecimentos, documentos, leis e instituições. A isso Fonseca e Cardarello chamam de “poder instituidor das palavras” – o modo como se descreve e delimita, por exemplo, a infância pobre como um “problema social”, seguido da necessidade de educar mães para que sejam protetoras e abnegadas –, cuja análise visibiliza disputas, negociações e efeitos sobre o uso de determinados termos. Um dos movimentos desse “poder instituidor das palavras” que analisamos é o da substituição crescente do termo “mãe” pelo termo “família” nos textos programáticos das políticas públicas, sugerindo que a família seria o foco de suas ações, ao mesmo tempo em que convocam, efetiva e concretamente, no cotidiano dos serviços, a mulher-mãe para ser sua parceira. Ou seja, as políticas públicas são atravessadas por discursos que, atualmente, posicionam, no centro da família, a mulher, que desempenha as funções culturalmente atribuídas como maternas, tanto em termos de cuidado quanto de sua provisão e sua gerência. E é esse movimento que iremos discutir.

CUIDADO, PROVISÃO E GERÊNCIA: A EDUCAÇÃO DA MÃE NA FAMÍLIA PARCEIRA

No contexto de um movimento que aposta em uma determinada forma de organização familiar (consanguínea, nuclear, conjugal, heterossexual, vivendo sob o mesmo teto), por um conjunto de normas e ensinamentos preestabelecidos, pretende-se que essa família se torne a base para a promoção da educação e da saúde e até mesmo âncora de uma rede de relações sociais mais estáveis e duradouras. Maria do Carmo Brant de Carvalho (2003) indica a centralidade que a família vem ocupando nas políticas sociais contemporâneas. Por essa centralidade, que também não é nova, mas foi atualizada e complexificada, a família tornou-se o alvo privilegiado da atenção governamental, devendo estar entre as principais beneficiárias de serviços e programas sociais. Concebida como polo formador, socializador e de proteção, tem sido chamada a aprender para atuar como parceira estratégica na implementação e execução de políticas públicas de inclusão social, em sentido amplo.

Desse modo, talvez seja interessante começar por perguntar: que família é essa que a política pretende atingir? Os resultados de nossas pesquisas permitem dizer que a família pensada pela política é uma família idealizada, na maioria das vezes, uma vez que nem sempre existe a coabitação, por exemplo, das crianças com as mães, como aponta Claudia Fonseca (2000) em estudo sobre a “circulação de crianças”. Assim, a ideia de vínculo, intrinsecamente articulada à de coabitação, na qual a política se baseia, é essencialista, fundamentada no mito do amor materno instintivo e no vínculo mãe-filho, mas as famílias brasileiras de baixa renda (e não só elas) tendem a criar vários arranjos alternativos para a sobrevivência. Muitas vezes, isso significa instituir a avó ou a tia ou até uma vizinha como a cuidadora ou responsável pela criança na ausência da mãe. Os vínculos entre cônjuges também apresentam certa rotatividade. Os dados atuais sobre casamentos e separações indicam que, mesmo nos casamentos formais (com registros em cartório), o número de recasamentos tem aumentado. Nesse contexto, segundo Fonseca (1987), é entre os parentes consanguíneos que as alianças de mais longo termo tendem a se estabelecer. Nesses trânsitos e separações, não é mais a mãe biológica que fica com a criança a maior parte do tempo. As crianças circulam também entre os parentes paternos, especialmente tias, avós ou alguma parenta solteira que não teve filhos. Isso não implica de modo algum a preconceituosa ideia de família desestruturada; a questão é que alguns vínculos familiares se desfazem, novos casamentos se organizam e, com eles, outros filhos e outros vínculos. As famílias se tornam compostas, extensas e complexas. Também é necessário refletir sobre o fato de que as mulheres têm assumido, cada vez mais, as posições de provedoras e/ou de chefes de família, posições essas que não são necessariamente coincidentes, embora sejam abordadas pelas políticas e por seus implementadores como se fossem a mesma coisa. Argumentamos que as

políticas devem estar atentas às mudanças e às transformações dos costumes e dos modos de vida. Nesse caso, a progressiva inserção das mulheres no mercado de trabalho força a reorganização doméstica e modifica sua dinâmica, no que se refere a quem educa, alimenta e cuida das crianças, uma vez que, na maioria das vezes, não pode ser mais a mãe a fazê-lo, pois ela precisa ganhar dinheiro para garantir a sobrevivência da família (MEYER et al., 2008; MEYER; KLEIN; FERNANDES, 2012).

Alguns desdobramentos dessa centralidade dada à família e, dentro dela, à maternidade também foram analisados por Klein (2010) no âmbito do Primeira Infância Melhor – PIM –,⁶ no qual enfatiza que, no exercício da maternidade, a mulher deverá alternar e multiplicar suas capacidades, preparando-se para desenvolver uma série de competências a fim de construir uma “infância melhor”. É a partir da confirmação de que está grávida que a mulher deve passar a atender a um conjunto de prescrições, a fim de se preparar para ser mãe. A linguagem utilizada pela política traz algumas pistas das dimensões corporais que expressam tal lógica:

...tenha uma alimentação equilibrada [...] é importante evitar fontes de cafeína como café, refrigerantes tipo “cola” e chá preto, pois estas substâncias em excesso podem prejudicar a saúde do bebê; [...] realizar bem sua higiene bucal, procure escovar os dentes sempre após cada refeição; [...] agora, você terá um Cartão da Gestante, que será seu documento durante toda a gravidez [...] você deve consultar o médico mensalmente, caso ainda não tenha iniciado o pré-natal, não perca tempo, inicie já; [...] procure não aumentar muito o peso; [...] evite fumar e ingerir bebidas alcoólicas; [...] faça alguma atividade física moderada, como caminhadas; [...] faça seis refeições menores, diárias, em vez de três refeições abundantes. (RIO GRANDE DO SUL, 2007a, p. 9, 12, 14, 15, 17, 18)

As recomendações de cuidar da alimentação, não aumentar o peso, consultar um médico e comparecer às consultas tornam-se modos de intervir e controlar o processo de conformação dos corpos, a fim de enquadrá-los em supostas normalidades (SOARES, 2006). Também nesse sentido é importante indagar e compreender como as mulheres que se tornam alvo do PIM reagem a essas formas de gestão de suas vidas. Como os indivíduos interagem com essa normatividade e se situam diante das posições de sujeito instituídas por políticas como o PIM? Que formas de adesão, de resignificação e de resistência vão se constituindo nesses processos educativos? O *Guia da gestante* reitera exaustivamente imperativos que buscam garantir a conformação à norma mediante o uso de expressões prescritivas, como “você deve”, “você precisa”, “mantenha organizado”, “siga os conselhos médicos”:

6
Em 7 de abril de 2003, Dia Mundial da Saúde, o PIM foi lançado pelo então governador do Estado do Rio Grande do Sul, Germano Rigotto. Embasado na experiência teórico-metodológica do programa cubano *Educa tu hijo*, coordenado pelo Centro de Referencia Latinoamericano de Educación Preescolar - Celep -, tornou-se política pública em 3 de julho de 2006, pela Lei Estadual n. 12.544/06. Tem como objetivo central orientar “as famílias para o desenvolvimento de atividades adequadas às necessidades e potencialidades de seus filhos no período mais importante da formação das competências familiares: da gestação até os seis anos de idade” (RIO GRANDE DO SUL, 2006a). Entre os critérios de seleção das áreas “beneficiadas” pelo PIM está o número de famílias cadastradas no Bolsa Família, menor número de crianças assistidas em escolas infantis, maior taxa de mortalidade infantil e de vulnerabilidade social.

A gestante deve consultar um médico mensalmente [...] manter organizados todos os exames realizados em ordem cronológica, ter sempre a sua carteira da gestante preenchida com todos os dados importantes, seguir os conselhos médicos quanto à alimentação, medicação e exercícios. (RIO GRANDE DO SUL, 2007a, p. 28)

Ao delimitar fatores de risco e “obrigações” relacionadas à gestação e à maternidade, o PIM produz uma noção de saúde e normalidade, em oposição a patologia e a anormalidade, e tais posicionamentos têm efeitos concretos na vida de indivíduos e grupos. O PIM utiliza estratégias discursivas para discutir temas relacionados ao corpo: violência, uso de drogas, organização familiar, gestação, parto, amamentação, sexualidade, cuidados com a saúde e a educação das crianças, consumo de alimentos, higiene doméstica, cuidados pessoais entre outros. E tais temas são abordados por uma racionalidade pautada pela linguagem do risco que, circunscrevendo cada indivíduo, posiciona essas mulheres como sujeitos de aprendizagens e de correção, capacitando-as para corresponder ao imperativo de responsabilizar-se por si mesmas (MEYER et al., 2006).

Dessa forma, o Estado vai desamparando mães já desamparadas e que devem, desde os primeiros meses, se responsabilizar por cada detalhe de sua gravidez e da formação do feto, já “cidadão”. Mas onde estão as políticas que amparam as mães, as tias, as avós, as solteiras e as madrinhas que trabalham e que criam crianças de várias pessoas temporariamente, e por meses e anos? Onde estão as políticas que, em vez de ensinar o “como ser” e o “como deve ser”, enfrentem os problemas institucionais e sociais que viabilizariam a essas famílias e mulheres possibilidades de superação efetiva de suas dificuldades de trabalho, de alimentação, de moradia e de saúde?

Será que vincular o benefício social ao número de filhos à tutela da mãe é a forma mais adequada de garantir que as crianças permaneçam na escola? Não seria mais eficaz multiplicar creches e escolas nas periferias das cidades, proporcionando às mães um amparo institucional efetivo do Estado?

As construções de formas particulares de maternidade e de paternidade passam a se configurar na trama do social, da cultura, da história e da política, visando a investir na infância como um “projeto social e de futuro” (RIO GRANDE DO SUL, 2007b). A realização desse investimento na primeira infância é justificada no âmbito do PIM quando, por exemplo, se promovem ações como o 1º Simpósio internacional: a primeira infância no desenvolvimento econômico sustentável, que ocorreu em 13 de março de 2006, objetivando “sensibilizar instituições públicas e privadas para o investimento na primeira infância” (RIO GRANDE DO SUL, 2006b). Nessa ocasião, o simpósio contou com a presença de James J. Heckman, Prêmio Nobel de Economia de 2000:

Cada dólar investido em uma criança em idade pré-escolar é capaz de gerar no futuro, uma economia de até 8 dólares. Segundo Heckman, isso ocorre pelos seguintes motivos: estimulação adequada de capacidades cognitivas e socioemocionais; promoção da escolaridade; e em consequência, redução da criminalidade; melhor qualificação da mão de obra; menos gastos com treinamentos; redução de programas de reabilitação de presídios; menos gastos com segurança pública; menos subsídios com saúde/educação. (RIO GRANDE DO SUL, 2006b, p. 1)

O economista não aborda simplesmente um determinado modo de ser família ou criança na sociedade, e sim uma maneira específica de cuidar e de educar que deve coexistir não só com o enxugamento dos gastos públicos, mas também com a formação da chamada “geração mais produtiva e mais bem preparada para o mercado de trabalho”. Pode-se pensar que cuidados, sentimentos, participação, hábitos de saúde e formas de organizar os recursos necessários para manter a família e as crianças passam a ser da responsabilidade do indivíduo, que deve se tornar “capaz” ou “competente” para tal.

Na pedagogia voltada à infância e à maternidade proposta por políticas como o PIM, são descritos e reafirmados ensinamentos que seria necessário efetivar nas relações sociais estabelecidas – relações que envolvem educação, cuidado e maternidade, cotidianamente naturalizadas e invisibilizadas em nossa cultura. Assim, o processo de aprender e de ensinar conecta-se intrinsecamente à construção de fronteiras e pertencimentos, ao controle e à educação dos corpos, à inclusão e à exclusão de hábitos e comportamentos, à apreensão de formas de valorar e hierarquizar sentimentos, gostos, preferências. A prática dessa pedagogia não implica a existência de um/a pedagogo/a, mas de todo/a aquele/a que, em suas relações com o social, “se posiciona como emissor de discursos ou praticante de dadas modalidades de atividades que se propõe a modificar os corpos e as subjetividades das demais pessoas, modelando-as, produzindo marcações, emitindo regras para estar no mundo” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008).

Com essa reflexão, reforçamos o pressuposto de que é por meio dos processos de socialização que reconstruímos e atualizamos o sentido das coisas, como o de educar, cuidar ou ser mãe. Torna-se importante pensar que, no conjunto de ensinamentos propostos pelo PIM, para as mulheres, há uma discursividade que, ao mesmo tempo em que tenta traçar o que é correto, de modo relacional também produz e delinea o que é desvio, déficit, negligência ou ignorância, aspectos considerados centrais para uma infância vulnerável.

Em ocasião do 2º Seminário internacional primeira infância melhor, a cidade de Porto Alegre ganhou um monumento chamado Mãe-Bebê, a fim de exaltar “a maternidade, traduzida pela figura da mulher grávida”.⁷

7

A estátua está localizada em frente à Escola Infantil do Centro Administrativo Fernando Ferrari e foi confeccionada em bronze patinado; possui cinco metros de altura e pesa cerca de 1,5 tonelada (MONUMENTO EXALTA A..., 2005).

Para o ex-secretário estadual de Saúde, Osmar Terra, o monumento foi construído para ressaltar “a preocupação permanente com o início da vida e a necessidade de carinho e afeto para os bebês”, como foi divulgado pelo jornal *Correio do Povo*, em 26 de novembro de 2005. Na formação dessa extensa rede social, fundamentalmente educativa, cujo foco é o desenvolvimento saudável da criança (mesmo enquanto ela ainda está no útero), pretende-se, pela educação, sensibilizar as famílias e a comunidade para alcançarem metas, tais como: redução da mortalidade infantil e materna, desenvolvimento saudável das crianças de 0 a 6 anos, facilitação do processo educacional das crianças ao longo de suas vidas e diminuição do risco social.

A política baseia-se na noção já bastante ultrapassada de um amor materno dado pela natureza feminina, e não socialmente construído, como de fato o é. A política jamais pensa na possibilidade de a criança não ser desejada nessa casa ou nessa família ou pelo novo padrasto? Quais efeitos e implicações existem em forçar, mediante alguma política pública, que a criança seja mantida em um lar em que não é desejada ou bem-vinda, como em casos de segundos ou terceiros casamentos? Ou em “levar de volta para casa e para a família” crianças e jovens que dela fogem porque passam fome, estão sujeitas a violência e/ou onde são autores de violência e passam a circular/estar/viver pelas ruas, constituindo outras redes e relações (FERNANDES, 2008b)? Como ficam as crianças que circulam, ao longo da sua primeira infância, por diversos parentes ou vizinhos, mas que não perderam e não querem perder os vínculos com a família de origem? Como ficam as famílias que abrigam crianças de parentes ou vizinhos? Essas famílias e crianças são abrigadas por quais políticas?

Será que a política pensada dessa forma não vulnerabiliza ainda mais a mulher que já está vulnerável pela pobreza (e, por conseguinte, também as crianças que pretende proteger)? Forçar a manter seus filhos na mesma casa ou sob sua tutela não violenta direitos individuais de escolha sobre o que a mãe imagina que seja garantir um futuro melhor ao filho, como deixá-lo morar com um padrinho que não é parente, mas que pode lhe garantir uma boa educação? Mas o Estado estabelece, de várias formas e por meio de uma polifonia discursiva, um modelo único de maternidade, de relação mãe-filho e de relações familiares possíveis.

Entendemos que, nesse processo de generificação, se constroem imperativos que talvez possam se sobrepor aos objetivos das pessoas em questão. O PIM, ao estabelecer como foco de trabalho a responsabilização quase que integral da família (por meio da mãe) pelo desenvolvimento saudável das crianças, desvia importantes discussões e problemáticas sociais, como as precárias condições de (acesso a) emprego, moradia, saneamento básico, bem como a falta de acesso aos serviços (qualificados) de educação infantil e de saúde – problemáticas que, acreditamos, sejam vivenciadas cotidianamente pelos indivíduos-alvo das ações propostas.

Meyer et al. (2008), entre outros objetivos, buscaram problematizar algumas noções de família operacionalizadas no âmbito do Programa de atenção integral à família – Paif –, do governo federal, implementado no município de Viamão (RS). Ao interrogar técnicos/as e participantes sobre o motivo pelo qual a maioria das participantes do programa era constituída por mulheres, as respostas indicaram o tempo (disponibilidade), a opção e também a configuração das famílias assistidas. No entanto, foi importante perceber que os temas tratados naquelas reuniões eram, nitidamente, mais endereçados às mulheres-mães, sendo que os homens presentes praticamente não participavam das discussões.

Notam-se, na fala de um dos técnicos do Paif, representações que narram a família como um lugar “natural” de proteção das crianças e dos jovens e, dentro dela, a mulher-mãe como “naturalmente” inclinada a tomar decisões pelo “bem” da família. “A maioria [das mães] se preocupa, quer aprender e melhorar como mãe e como mulher, [...] tem interesse da mãe com os filhos, eu acho que esse é um dos pontos positivos, resgatar, ela tenta ser a unidade” (Entrevista, 3/1/2007). Percebem-se representações bastante fixas de gênero na fala da maior parte dos/as técnicos/as: “a maioria dos homens ou trabalham fora ou elas [as mães] assumiram a família toda, [...] acho que pela questão do tempo também” (Entrevista, 3/1/2007). Nem o grande índice de desempregados nesses núcleos familiares modifica a lógica de que ao homem cabe a responsabilidade de trabalhar fora de casa e não fazer o serviço de casa e assumir o cuidado com os/as filhos/as; também é atribuída à mulher-mãe a responsabilidade pela ausência do envolvimento dos homens-pais no trabalho doméstico e no cuidado com as crianças, pois eles teriam dificuldade de se inserir, de fato, em uma família “totalmente assumida” pelas mulheres. Argumentamos que é no exame das políticas públicas endereçadas às camadas mais pobres da população que se delinea a crescente responsabilização das mulheres-mães como agentes de inclusão social. Os serviços e os/as profissionais que implementam essas ações programáticas, entretanto, não só aceitam com “naturalidade” essa expansão da responsabilidade das mulheres como agem na direção de desenvolver as competências necessárias para que elas o façam, cada vez mais e melhor. Ao ser questionada sobre isso, uma das técnicas entrevistadas fica em silêncio por um breve momento e então reflete esse posicionamento:

Eu acho uma baita sacanagem! [...] O Bolsa Família, o cartão tem que ser no nome da mulher, salvo algumas exceções assim, claro, a mulher morre e ficam com o pai, o Família Cidadã também, [...] na verdade esses programas incorporam aquela coisa da mulher manter a família, ser a provedora, dar conta de tudo, isso eu acho uma baita duma sacanagem porque, [...] a mulher já é extremamente sobrecarregada, tem aquela coisa de trazer o filho no ventre, de toda a gestação, os nove meses, essa coisa de dar à luz o filho, depois ter todas as

responsabilidades pós-parto e mais essa coisa de continuar com essa responsabilidade, olha, eu acho muito cruel. (Entrevista, 21/12/2006)

Esses estudos tratam de sinalizar que a incorporação das famílias em políticas públicas como essas tem buscado assegurar o compromisso familiar pela interpelação das mulheres-mães, que necessitam se tornar “competentes” e capazes de assumir um extenso conjunto de cuidados e responsabilidades para com as crianças (KLEIN; DAL’IGNA, 2012). Com isso, podemos dizer que os programas e políticas governamentais aqui analisados têm investido num determinado modo de ser membro da estrutura familiar – mãe, pai, filho/a ou outro/a –, definindo e, paradoxalmente, ensinando comportamentos compreendidos como “naturais”, adequados e indispensáveis para o desenvolvimento saudável das crianças.

O deslizamento do emprego do termo “família” para o uso do termo “mulher-mãe” também é sinalizado na investigação realizada por Letícia Fernandes (2008b), ao acompanhar durante nove meses a rotina de educadoras/es e assistentes sociais, cuja função era reinserir crianças e jovens em suas famílias, por meio do Serviço de Educação Social de Rua.⁸ Foi por intermédio de sua participação em algumas das abordagens realizadas por esse serviço que a autora pôde evidenciar a “centralidade que tanto os meninos e meninas atendidos/as quanto as políticas públicas e discursos psicológicos tendem a dar às mulheres-mães, fazendo delas o elo principal entre as políticas de inclusão social e a melhoria das condições de vida” (FERNANDES, 2008a), por meio da sua responsabilização. Para a autora,

[...] produz-se uma determinada forma de monoparentalidade que não supõe a ausência física de um pai em casa, mas uma forma de posicionamento de uma e de outro nas relações de parentalidade. Mesmo que haja pai e mãe, é a mulher-mãe que será chamada, acionada e legitimada a criar e educar os/as filhos/as do casal. (FERNANDES, 2008a, p. 5)

Como já sinalizamos, um elemento importante a ser considerado nessas análises se refere ao processo que investe na construção de sentidos e na formação da seguinte equação: presença materna é igual a desenvolvimento infantil saudável. A equação é marcada também pela presença de marcadores sociais que delimitam seu endereçamento: classe social, violência e gênero. Dizendo de outra forma, os enunciados que se veiculam no âmbito de políticas governamentais buscam conformar e normatizar modos de ser mãe e mulher. Para que isso ocorra, passam a valorar formas específicas de viver a maternidade, pois é por meio delas que as mulheres podem ser avaliadas como “boas mães”, bem como refletir sobre dificuldades, experiências e aprendizados.

8

O trabalho de campo foi realizado no âmbito do Serviço Ação Rua, da Fundação de Assistência Social e Cidadania de Porto Alegre (RS).

ALGUMAS COMPREENSÕES FINAIS

No contexto desses estudos, procuramos dar visibilidade a compreensões que tratam de indicar a dimensão política que envolve os processos de educação e(m) saúde direcionados às famílias, mulheres e mães. O aprofundamento acerca das discussões sobre maternidade, na perspectiva de gênero, conduz a um estranhamento social e simbólico de aspectos e situações como as evidenciadas no material de análise das pesquisas citadas neste artigo e que podem parecer muito comuns ou cotidianos, uma vez que estão presentes nas relações humanas. Porém, são essas relações que, ao serem problematizadas, podem evidenciar formas individuais e/ou coletivas de cuidado, de participação e de educação infantis voltadas às mulheres; podem sinalizar, ainda, como elas se repetem, se reatualizam e se modificam num contexto abrangente e complexo de ensinamentos no qual, como profissionais da saúde e da educação, estamos também envolvidas(os).

Ao descrevermos enunciados que buscam configurar uma determinada norma para a maternidade, que atua na regulação das práticas – definindo, por exemplo, o número adequado de consultas, como se alimentar, a idade mais correta para ser mãe, de que forma educar as crianças e cuidar delas –, indicamos também algumas reflexões importantes e que precisam ser levadas em conta na formulação de políticas públicas. Um exemplo é o das mulheres que encontram formas de resistir aos ensinamentos, provavelmente por não se reconhecerem próximas desse “ideal”. Ressaltamos, exatamente por isso, a necessidade de compreender a coexistência de diversidades nos modos de viver e que potencializam outras formas de ser mãe/pai na contemporaneidade.

O propósito deste artigo não foi avaliar a eficácia das políticas, tampouco negar os seus impactos no que se refere à diminuição da mortalidade infantil, à ampliação dos níveis de permanência na escola e escolaridade de crianças e jovens ou, ainda, à ampliação de acesso a alguns equipamentos públicos e de participação social. Aventurando-nos em outra direção, buscamos fortalecer e ampliar o viés de análise com que temos operado, para problematizar alguns dos modos pelos quais a “materialidade” disso que se preconiza como inclusão social se torna inteligível, se expressa e se concretiza em determinados programas. Esses também definem e regulam – de maneiras diferenciadas – tanto a vida dos diferentes grupos que eles atingem no interior da cultura quanto a formação profissional e a implementação de ações de atenção e de cuidado em educação e(m) saúde que estão envolvidas com a promoção da inclusão social. Ou seja, buscase, com essa perspectiva, discutir o que vem “junto com” e que, portanto, institui e atravessa tais saberes e práticas que, no final das contas, ao nos transformarem ou não em um determinado tipo de sujeito, têm efeitos de poder muito concretos em nossas vidas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. Pedagogia: a arte de erigir fronteiras. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO, 3., 4-6 ago. 2008, Ulbra, Canoas. *Palestra...* Mimeo.
- ANDRADE, Sandra S. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- BADINTER, Elizabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. São Paulo: Círculo do Livro, 1985.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Bolsa Família: agenda de compromissos da família*. Brasília, 2006.
- BUARQUE, Cristóvam. Cristóvam defende papel da mulher. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 7 mar. 2003, Geral, v. 108, n. 158, p. 18.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Educ; Cortez, 2003.
- CASTIEL, Luis David; ÁLVAREZ-DARDET DÍAZ, Carlos. *A saúde persecutória: os limites da responsabilidade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.
- FERNANDES, Letícia Prezzi. Maternidade e consanguinidade no contexto da situação de rua. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: CORPO, VIOLÊNCIA E PODER, 8., 25-28 ago. 2008, Florianópolis. Florianópolis: Mulheres, 2008a. v. 1, p. 1-7.
- _____. *Nas trilhas da família...* Como e o que meninos e meninas em situação de rua aprendem sobre relações familiares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008b.
- FONSECA, Claudia. Aliados e rivais na família: o conflito entre consanguíneos e afins em uma vila portoalegrense. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 88-104, 1987. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_04/rbcs04_07.htm>. Acesso em: 26 jun. 2012.
- _____. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- FONSECA, Claudia; CARDARELLO, Andrea. Direitos dos mais ou menos humanos. In: FONSECA, Claudia; SCHUCH, Patrice (Org.). *Políticas de proteção à infância: um olhar antropológico*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 219-252.
- FORNA, Aminatta. *Mãe de todos os mitos: como a sociedade modela e reprime as mães*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- KLEIN, Carin. *Um cartão [que] mudou nossa vida? Maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- _____. A educação de mulheres como mães e professoras no Programa Nacional Bolsa-Escola. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 223-251, 2005a.
- _____. A produção da maternidade no Programa Bolsa-Escola. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 31-52, 2005b.
- _____. *Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma infância melhor*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- KLEIN, Carin; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Mulher-mãe responsável: competências necessárias para educar filhos(as) saudáveis. *Labrys, estudos feministas*, jul./dez. 2012.
- MEYER, Dagmar. Educação, saúde e politização da maternidade: olhares desde a articulação entre estudos culturais e estudos de gênero. In: SILVEIRA, Rosa Maria H. (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ulbra, 2005. p. 145-163.
- _____. A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. *Gênero*, Niterói, v. 6, n. 1, p. 81-104, 2006.

MEYER, Dagmar; KLEIN, Carin; FERNANDES, Letícia Prezzi. Noções de família em políticas de “inclusão social” no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 433-449, 2012.

MEYER, Dagmar et al. Você aprende. A gente ensina?: interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 1335-1342, jun. 2006.

_____. *A educação “da família” como estratégia governamental de inclusão social: um estudo situado na interface dos estudos culturais, de gênero e de vulnerabilidade*. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Relatório de pesquisa.

MONUMENTO exalta mulher grávida. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 26 nov. 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Saúde. *Primeira infância melhor*. Porto Alegre, 2006a. Disponível em: <http://www.pim.saude.rs.gov.br/a_PIM/php/pagina-QuemSomos.php>. Acesso em: ago. 2013.

_____. Programa Primeira Infância Melhor. *PIM Informa*, Porto Alegre, v. 2, n. 5, p. 1, abr. 2006b.

_____. Secretaria Estadual da Saúde. Primeira infância melhor. *Guia da gestante*. 2. ed. Porto Alegre: Relâmpago, 2007a. Disponível em: <http://www.pim.saude.rs.gov.br/a_PIM/instrumentosPIM/GuiaDaGestante.pdf>. Acesso em: ago. 2013.

_____. Secretaria da Saúde do Estado do Rio Grande do Sul. Programa Primeira Infância Melhor. *Guia de orientação para GTM, monitor e visitador: contribuições para políticas na área do desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Relâmpago, 2007b. Disponível em: <<http://publicacoes.fundatec.com.br/home/porta/concursos/publicacao/legislacao/leis/GuiaDeOrientacaoParaGTMMonitorEVisitador.pdf>>. Acesso em: ago. 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SOARES, Carmen Lúcia. Pedagogias do corpo: higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, M.; VEIGANETO, A. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 75-85.

CARIN KLEIN

Doutora em Educação e membro do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Geerge/UFRGS – Porto Alegre (RS); funcionária da Rede Municipal de Canoas (RS), onde atua no Programa Primeira Infância Melhor
carink@terra.com.br

DAGMAR ESTERMANN MEYER

Doutora em Educação, professora colaboradora convidada no Programa de Pós-Graduação em Educação e membro do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Geerge/UFRGS – Porto Alegre (RS); pesquisadora com bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq
dagmaremeyer@gmail.com

ZULMIRA NEWLANDS BORGES

Doutora em Antropologia Social; líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Gênero e Saúde e professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Centro de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Santa Maria – Gepacs/CCSH/UFSM (RS)
zulmiraborges@gmail.com

Recebido em: MARÇO 2013 | Aprovado para publicação em: JUNHO 2013

OUTROS TEMAS

CONVERSANDO SOBRE SEXUALIDADE NA FAMÍLIA: OLHARES DE MENINAS DE GRUPOS POPULARES

SABRINA DAL ONGARO SAVEGNAGO

DORIAN MÔNICA ARPINI

RESUMO

Este estudo objetivou conhecer o entendimento de adolescentes de grupos populares sobre a possibilidade de conversar a respeito de sexualidade na família. Realizaram-se grupos focais com meninas de duas escolas de ensino fundamental de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Os resultados, após análise de conteúdo, apontam que a sexualidade é pouco tratada na família, pois os pais têm dificuldades para tanto, lançando mão de estratégias para se desvencilharem do assunto. Perante o silêncio dos pais, as adolescentes buscam outras fontes de informação e diálogo, sendo a principal delas os amigos. Apesar da complexidade do tema, as adolescentes demonstram desejo de saber sobre o assunto. Destaca-se a importância de programas de intervenção que visem trabalhar com pais a possibilidade de abertura para o diálogo sobre o tema.

ADOLESCENTES • FAMÍLIA • SEXUALIDADE

TALKING ABOUT SEXUALITY IN THE FAMILY: VIEWS OF GIRLS IN LOWER CLASS GROUPS

ABSTRACT

This study investigated how adolescents in lower class groups view the possibility of talking about sexuality in the family. Focus groups were held with girls from two elementary schools in a city in the inland of the state of Rio Grande do Sul, Brazil. After a content analysis results indicated that sexuality is hardly treated in the family because parents find it difficult to discuss it; they resort to strategies to evade the subject. Given their parents' silence, the adolescents seek other sources of information and dialogue, mainly their friends. Despite the complexity of the subject, adolescents demonstrate a desire to learn about it. This study highlights the relevance of intervention programs that aim to work with parents on the possibility of establishing a dialogue about the subject.

ADOLESCENTS • FAMILY • SEXUALITY

CONVERSANDO SOBRE SEXUALIDAD EN LA FAMILIA: MIRADAS DE NIÑAS DE GRUPOS POPULARES

RESUMEN

Este estudio tuvo el propósito de conocer el entendimiento de adolescentes de grupos populares sobre la posibilidad de conversar sobre sexualidad en la familia. Se llevaron a cabo grupos focales con niñas de dos escuelas de educación fundamental de una ciudad del interior de Rio Grande do Sul. Los resultados, después de analizar el contenido, señalan que la sexualidad es poco tratada en la familia, ya que los padres tienen dificultades para ello, utilizando estrategias para escapar del tema. Frente al silencio de los padres, las adolescentes buscan otras fuentes de información y diálogo, siendo la principal de ellas los amigos. A pesar de la complejidad del tema, las adolescentes demuestran su deseo de saber más sobre el mismo. Se destaca la importancia de programas de intervención con miras a trabajar con los padres la posibilidad de apertura para el diálogo sobre el tema.

ADOLESCENTES • FAMILIA • SEXUALIDAD

ADOLESCÊNCIA E SEXUALIDADE

ADOLESCÊNCIA É UM PERÍODO DE MUDANÇAS profundas e bruscas, as quais são acionadas por uma interação de fatores biológicos, psíquicos, sociais e culturais. Em um curto espaço de tempo, o adolescente se percebe diante de novas relações consigo mesmo, com seus familiares, com o ambiente no qual está inserido e com outros adolescentes (TAKIUTI, 1997). Uma das transformações mais significativas dessa fase é o desenvolvimento da maturidade genital e a possibilidade do exercício da sexualidade genital (RAPPAPORT, 1993). Para a psicanálise, a adolescência constitui a etapa final da fase genital, quarta fase de desenvolvimento psicosssexual, a qual foi precedida pelo período de latência (BLOS, 1998).

O aparecimento de caracteres sexuais secundários coloca o adolescente diante da evidência de seu novo *status* e da perda do corpo infantil. O surgimento da menstruação na menina e do sêmen no menino, duas funções fisiológicas que amadurecem nesse período, sinalizam a presença da genitalidade, que lhes impõe o papel que deverão adotar na união com o parceiro e na procriação (ABERASTURY, 2007; KNOBEL, 2007).

O adolescente realizará modificações subjetivas para dar conta das transformações que levam à maturidade genital e ao exercício da sexualidade genital, e para lidar com as mudanças na relação com o Outro delas decorrentes (RAPPAPORT, 1993). Cabe a ele ajustar-se às novas condições interiores e exteriores que lhe são impostas (BLOS, 1998).

No momento em que o adolescente aceita a sua genitalidade, ele começa a procura por um parceiro, talvez de forma tímida, mas intensamente. Nessa fase do desenvolvimento, como observa Knobel (2007), há

uma oscilação entre a atividade masturbatória e os primeiros contatos genitais, que vão ficando cada vez mais profundos e mais íntimos, mas ainda têm um caráter mais exploratório e preparatório.

É nessa etapa da organização da sexualidade humana, segundo Freud (1972), que surge a possibilidade de reprodução, do encontro com o outro sexo, e esse processo de escolha objetal, que se inicia então, acontecerá, de alguma forma, seguindo os vestígios deixados pelas relações iniciais da infância.

Blos (1998) assinala que a primeira infância e a puberdade são dois períodos cruciais no desenvolvimento da sexualidade, ambos apoiados em funções fisiológicas, a saber, a lactância na primeira infância e a maturação genital na puberdade. Ele se refere a um “desenvolvimento sexual bifásico” (BLOS, 1998, p. 19) do indivíduo, já que o avanço rumo à afirmação genital na adolescência é a continuidade de um desenvolvimento que foi temporariamente detido durante a latência.

Assim, tendo em vista que a sexualidade é uma parte significativa da vivência dos adolescentes, uma vez que nesse momento ocorre um “redespertar” da sexualidade, é de fundamental importância que o tema seja abordado no contexto familiar.

ADOLESCÊNCIA, FAMÍLIA E SEXUALIDADE

As modificações psicológicas que acontecem nessa época, as quais estão diretamente associadas às transformações corporais, geram uma nova relação do adolescente com os pais e com o mundo (ABERASTURY, 2007). Como refere a autora, a adolescência é um período doloroso e confuso, marcado por muitas contradições, ambivalências e por atritos com a família e o meio social. Tal situação muitas vezes é confundida com crises e estados patológicos. Quando o adolescente começa a demonstrar interesse sexual, é comum que os familiares se sintam confusos e assustados (PRETO, 1995).

Para Aberastury (2007), o mundo dos adultos pode ser visto pelo adolescente como desejado e, ao mesmo tempo, temido. Ao entrar nesse mundo, ele perde definitivamente sua condição de criança. A adolescência é um período crucial na vida do ser humano, um momento decisivo do processo de amadurecimento que se iniciou no nascimento. Para se desprender do mundo infantil e enfrentar o mundo adulto o adolescente deve elaborar três lutos fundamentais, segundo a autora: “o luto pelo corpo de criança, pela identidade infantil e pela relação com os pais da infância” (ABERASTURY, 2007, p. 13). Ela lembra que os pais podem se sentir rejeitados diante do surgimento e da expressão da genitalidade no adolescente, e ter dificuldade para aceitar o amadurecimento deste.

Existe uma preocupação dos pais com os filhos perante os problemas da sociedade atual, mas eles não se sentem preparados para

debater e conversar a respeito de questões relacionadas à sexualidade por considerá-las delicadas – o que os distancia dos filhos adolescentes. Muitos acreditam que os professores estão mais preparados do que eles para trabalhar o tema da sexualidade com os adolescentes, e por isso delegam à escola essa tarefa (CANO; FERRIANI, 2000, VALDÉS, 2005; BARBOSA; COSTA; VIEIRA, 2008).

Borges, Latorre e Schor (2007) realizaram um estudo com 383 adolescentes, que teve como objetivo analisar os aspectos individuais e familiares relacionados ao início da vida sexual. Eles verificaram que há uma baixa proporção de adolescentes que afirmam ter espaço para conversar com os pais sobre assuntos relativos a sexo e que existe maior abertura com a mãe do que com o pai. Um estudo anterior, realizado por Bozon e Heilborn (2006), também constatou que a comunicação familiar referente a sexualidade e reprodução é feita principalmente pelas mães, as quais transmitem para os filhos e filhas as primeiras informações sobre gravidez e contracepção. Segundo Brandão (2004), os pais têm pouca habilidade para o diálogo, muitos são distantes do dia a dia dos filhos, ou não são disponíveis para negociações familiares, o que dificulta a comunicação voltada para o tema da sexualidade.

Segundo pesquisa realizada por Duque-Arrazola (1997) com adolescentes de grupos populares, estes afirmam não falar sobre sexo com os familiares, mas sim com os amigos. Da mesma forma, Borges, Nichiata e Schor (2006) constataram em seus estudos que as pessoas com quem os adolescentes conversam sobre sexo com mais frequência são os amigos.

Bozon e Heilborn (2006) verificaram em sua pesquisa que quanto mais elevado o nível social dos jovens, mais aparece a busca da família como fonte de informação no que diz respeito à vida sexual e reprodutiva. Os autores também constataram que as jovens de grupos populares buscavam mais informações junto às amigas e, em segundo lugar, junto à mãe e à escola (BOZON; HEILBORN, 2006).

Segundo Aquino *et al.* (2006), num estudo que fez parte de uma pesquisa que abrangeu 4.634 participantes de 18 a 24 anos, com o objetivo de investigar os comportamentos sexuais e reprodutivos de jovens brasileiros, os índices de gravidez na adolescência entre as mulheres que afirmaram ter sido providas de informações pelos pais ou pela escola foram mais baixos do que entre aquelas que não receberam estas informações. De acordo com os autores, “o modo como são veiculadas as primeiras informações sobre sexo, gravidez e contracepção situa os indivíduos em diferentes perfis de socialização, com consequências para suas trajetórias reprodutivas” (AQUINO *et al.*, 2006, p. 322).

Brandão (2004) observa que as conversas sobre sexualidade na família mostram-se ainda pouco explícitas. “Tomam formas indiretas, pouco palpáveis, permeadas de reticências, advertências, reprimendas”

(p. 80). Raramente as famílias conseguem tratar deste assunto com os filhos de forma direta, direcionada para as vivências desses indivíduos. Em geral, os assuntos são abordados indiretamente. Por exemplo, fala-se de maneira genérica da sexualidade, dos métodos anticoncepcionais, da AIDS, como se esses elementos não estivessem próximos das experiências dos filhos. Muitas vezes essas conversas são apoiadas em fatores externos, como na experiência de outras pessoas, em reportagens, filmes, entre outros. Ou seja, a experiência do adolescente não é levada em consideração. Ainda assim, segundo a autora, é comum os pais afirmarem que, apesar das dificuldades, eles conversam com seus filhos muito mais do que, quando adolescentes, conversavam com seus próprios pais.

Segundo Takiuti (1997), os adolescentes necessitam dialogar, conversar, ouvir e expor suas dúvidas, opiniões, críticas e ideias num ambiente marcado por compreensão, afeto e respeito. Tendo em vista que essa é uma fase de muitas dúvidas, essas devem ser ouvidas, debatidas e elucidadas com liberdade e sem preconceitos. Caso contrário, poderão gerar ansiedades, angústias e frustrações, colaborando, dessa forma, para que a população adolescente se torne um dos grupos mais vulneráveis aos riscos atuais (TAKIUTI, 1997). Corroborando essas ideias, Brandão (2004) propõe que um tipo de relacionamento familiar ideal seria aquele baseado nas premissas do diálogo, na negociação e argumentação. Para o autor, não é mais possível educar os filhos atualmente sem levar em consideração o tema da sexualidade.

Diante disso, é de fundamental importância que se aborde o tema da sexualidade com os adolescentes na família. Porém, é preocupante a dificuldade dos pais em fazer isso de maneira segura. Dessa forma, é válido refletir sobre quais fatores estariam influenciando na criação de obstáculos para esse diálogo (CANO; FERRIANI, 2000). Neste sentido, este estudo consistiu em uma pesquisa qualitativa, buscando compreender em profundidade a relação entre conversas sobre sexualidade e família, do ponto de vista de adolescentes de grupos populares.

MÉTODO

DELINEAMENTO E PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 15 adolescentes do sexo feminino, de 13 a 16 anos, que frequentavam duas escolas de ensino fundamental (instituições A e B), localizadas em uma região periférica de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. A instituição A é não governamental e filantrópica e oferece um projeto de Apoio Socioeducativo em Meio Aberto, por meio de oficinas (arte de rua, dança, coral, informática, escolinha de futebol, capoeira e teatro) no turno inverso à escola a cerca de 150 crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade da região. A instituição

B é governamental e funciona na modalidade de escola aberta, atendendo alunos de 10 a 18 anos. As principais fontes de encaminhamento dos alunos são os conselhos tutelares, as instituições de acolhimento, o Centro de Atendimento Socioeducativo, além de outras escolas. A escola funciona no sistema de etapas, sendo que cada etapa corresponde a duas séries, totalizando assim quatro etapas. A escola atende uma média de 18 a 20 alunos por dia, visto que há uma grande rotatividade. As aulas acontecem pela manhã, e à tarde ocorrem oficinas pedagógicas: padaria, papel reciclado, matemática na cozinha, teatro, cabeleireiro e informática.

É importante destacar a diferença no discurso das adolescentes das duas instituições. As instituições A e B estão localizadas na mesma região geográfica, porém a realidade das meninas é diferente. As meninas que frequentavam a instituição A relataram suas experiências afetivas mais no sentido de namoros, “ficadas” e paqueras e demonstraram muita curiosidade em relação ao tema da sexualidade. Já as meninas da instituição B mostraram ter mais vivências sexuais. Com exceção de uma, todas relataram espontaneamente suas experiências sexuais, principalmente no que se refere à perda da virgindade. Duas dessas meninas moravam com o companheiro, uma delas já havia morado com o ex-namorado e outra relatou uma gravidez aos 13 anos, mas, segundo ela, ocorreu um aborto espontâneo.

Na tabela a seguir são apresentadas as participantes da pesquisa, com a indicação da instituição de origem, além de alguns dados sociodemográficos das mesmas.

TABELA 1
DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

	PARTICIPANTE	IDADE	ESCOLARIDADE	COM QUEM MORA?
Instituição A	B	14	8ª série	pai, mãe e irmãos
	A	14	8ª série	tio, tia e prima
	V	14	8ª série	pai, mãe e irmão
	K	14	8ª série	mãe, 4 irmãos, sobrinho e cunhado
	D	13	8ª série	pai, mãe e irmãos
	T	13	7ª série	pai e mãe
	E	13	7ª série	mãe, irmãs e cunhado
	R	13	7ª série	pai e mãe
	F	13	7ª série	avô, avó e tia
S	13	7ª série	avó	
Instituição B	G	15	3ª etapa	pai, mãe, 4 irmãos e 2 irmãs
	N	13	3ª etapa	pai e 2 irmãos
	J	16	3ª etapa	companheiro e filho do companheiro
	L	14	4ª etapa	mãe, 3 irmãos e companheiro
	C	14	4ª etapa	mãe e 5 irmãos

INSTRUMENTOS

A coleta de dados foi feita a partir de três grupos focais, sendo dois realizados na instituição A e um na instituição B. Cada grupo focal contou com a participação de cinco adolescentes e teve a duração

aproximada de uma hora e quinze minutos. Segundo Gaskell (2005), o objetivo do grupo focal é estimular os participantes para que exponham suas ideias e reajam ao que os outros membros do grupo falam. Trata-se de uma “unidade social mínima em operação” (GASKELL, 2005, p. 75). Dessa forma, as ideias e representações que surgem no grupo são mais influenciadas pela natureza social da interação grupal ao invés de se basearem no ponto de vista de individual, como seria numa entrevista. Além disso, num grupo, a partir da partilha de experiências, opiniões e sentimentos, produz-se um quadro de articulações que dificilmente seriam realizados por um único indivíduo. Para o autor, o grupo focal é um ambiente holístico, no qual os participantes consideram as opiniões dos outros na formação de seus pontos de vista e discutem suas próprias experiências e as alheias.

PROCEDIMENTOS E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Após os diretores das escolas assinarem os termos de autorização institucional, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria (processo n. 23081.005730/2011-19 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética n. 0076.0.243.000-11).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado pelas participantes após esclarecidos os procedimentos a serem realizados, os objetivos e a justificativa da pesquisa. Destaca-se que, embora as participantes deste estudo tenham sido meninas com idade entre 12 e 18 anos incompletos, o TCLE foi assinado pelas mesmas, considerando-se que estas poderiam compreender os objetivos e a justificativa do estudo, estando, portanto, em condições de assentir sua participação. Esta consideração encontra-se embasada nas Diretrizes Internacionais para Pesquisa Biomédica em Seres Humanos – Diretriz n. 14 (GALLAGHER, 2004). Além disso, tal diretriz aponta para alguns estudos que incluem pesquisa das crenças e do comportamento adolescente em relação à sexualidade ou referentes à violência doméstica e ao abuso. Para tais pesquisas, pode-se prescindir da autorização dos pais se, por exemplo, o conhecimento por parte deles pudessem levá-los a questionar ou intimidar o adolescente.

Cabe destacar que todos os procedimentos éticos foram devidamente respeitados, considerando que o Comitê de Ética da Instituição analisou o projeto antes de sua realização. A abordagem do tema foi realizada após a apresentação dos objetivos do estudo, os quais foram abordados de forma clara e acolhedora, num ambiente de respeito e atenção. Destaca-se, contudo, que tratar do tema da sexualidade com adolescentes é trabalhar com vivências, curiosidades e interesses presentes em seu cotidiano que, quando cuidadosamente abordados, se constituem num importante recurso para ampliar o olhar sobre o tema.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados através do método de análise de conteúdo, como proposto por Bardin (1977). Esse processo ocorreu em três etapas: 1) pré-análise: consistiu na organização dos dados e na elaboração de indicadores e hipóteses que fundamentassem a interpretação final, a partir de um primeiro contato com o material; 2) exploração do material: nessa etapa os dados brutos do material passaram pela codificação (recorte, enumeração e agregação dos dados em categorias), que permitiu atingir uma representação do conteúdo; e 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Os indicadores e hipóteses que surgiram na pré-análise foram: dificuldade para tratar do tema por parte da família; curiosidade e interesse por parte das adolescentes; tentativas de postergar a abordagem do tema por parte dos pais. Após estas primeiras indicações, os resultados brutos foram tratados de maneira a serem significativos e válidos. Em seguida, foram realizadas inferências e interpretações de acordo com o embasamento teórico e os objetivos propostos.

Para se chegar às categorias, os grupos foram analisados primeiro de forma individual e posteriormente em conjunto, partindo-se para os elementos presentes nos mesmos, considerando-se a força discursiva, os sentimentos manifestados, os silêncios ou conflitos em relação à temática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O NÃO DIÁLOGO SOBRE SEXUALIDADE NA FAMÍLIA

As adolescentes destacaram que a sexualidade é um assunto pouco tratado na família e que a maioria dos pais não dá abertura para que seja discutido. A maior parte das meninas afirmou que nunca teve um diálogo aberto sobre sexualidade com seus pais, tampouco receberam informações sobre o assunto, o que pode ser visualizado nas seguintes falas:

“Como tu falou, conversa com a família, né, eu acho que comigo não tem essa conversa assim [...] Meu pai não conversa comigo também, minha mãe também não...” (K, 14 anos); “A minha mãe não fala nada pra mim pelo menos...” (B, 14 anos); “Não, nunca tive [informação sobre sexualidade em casa], porque eu nunca fui de... sabe, por mim se não existisse sexo, pra mim nem... agora que eu sei o que que é bom, o que que não é. O que que ia acontecer antes, eu nunca sabia” (J, 16 anos). “Quando eu perdi a virgindade eu não falei pra minha mãe, porque se eu contasse ela ia me mandar embora. Mas um dia ela estava lá na venda e o meu ex falou pra ela. Ele disse: ‘Tá, mas ela não te contou ainda?’” (G, 15 anos). “Até

os pais às vezes acham besteira às vezes quando a gente fala em conversar, que quer conversar com eles..." (T, 13 anos)

Vários estudos sinalizam para o fato de que poucos adolescentes afirmam ter abertura dos pais para conversar assuntos referentes à sexualidade (DUQUE-ARRAZOLA, 2004; BRANDÃO, 2004; BORGES; LATORRE; SHOR, 2007; BORGES; NICHIATA; SHOR, 2008). Isso leva a pensar que ainda existe um longo caminho a ser trilhado no que se refere à busca por relacionamentos mais íntimos e positivos entre pais e filhos, permeados pela troca e a confiança mútua (BORGES; NICHIATA; SHOR, 2008).

Falar sobre sexualidade vai além da simples transmissão de informações, pois demanda que os pais ultrapassem várias barreiras para alcançar uma proximidade das experiências do filho adolescente e uma sintonia com seu momento existencial. Além disso, é um desafio para os pais encontrar um equilíbrio na transmissão das mensagens sobre sexo/sexualidade aos filhos, no sentido de que estas não sejam tão restritivas, nem demasiado permissivas (DIAS; GOMES, 1999).

As meninas demonstraram ter curiosidade em relação a esse assunto e costumam realizar tentativas para que ele seja tratado na família. Porém, na perspectiva das adolescentes, nota-se que, diante destas tentativas, acontece uma "fuga" por parte dos pais com relação a esse tema, o que é evidenciado nas seguintes falas:

"A minha mãe já muda de assunto quando eu vou falar com ela" (B, 14 anos); "É tipo quando a gente quer conversar e tipo, 'ah não quero conversar sobre isso', daí... tipo eu quero conversar sobre sexualidade com a minha mãe, mas a minha mãe não fala isso comigo"; "Eles fogem..." (F, 13 anos); "Daí a gente [S e o pai] brinca bastante. Mas quando chega num certo assunto ele já me tranca: 'Deu, acabou'" (S, 13 anos). "Assim, a gente quer ver como a gente pode fazer pra conversar com eles, porque a gente tenta, eu já tentei de tudo que é maneira e não dá". (T, 13 anos)

A realidade atual dessas adolescentes é marcada pela presença da sexualidade por todos os lados. O contexto em que elas se encontram as coloca em contato cotidiano com várias experiências e estímulos ligados à sexualidade. No entanto, o que elas parecem expressar é que a conversa com os pais é em alguma medida esperada, evidenciando que, para além de todas as informações que elas possam estar recebendo de outras fontes, a família parece ser para elas essencial quando se trata desse tema.

Dessa forma, percebe-se que há dois fenômenos ocorrendo simultaneamente: de um lado, estão os pais com dificuldades para conversar abertamente sobre sexualidade com seus filhos adolescentes; e

de outro, estão estas adolescentes em contato direto com uma realidade onde o tema sexo está presente de maneira cada vez mais explícita (PREDEBON, 2002). Assim, “a comunicação sobre sexualidade entre pais e filhos é marcada, enfim, por uma ambiguidade em que ambas as partes reconhecem o problema, mas evitam enfrentá-lo” (DIAS; GOMES, 1999, p. 82).

Os pais geralmente estão cientes da problemática e reconhecem a importância do diálogo aberto com seus filhos sobre sexo/sexualidade, porém manifestam grandes dificuldades para abordar esta temática com os filhos, pois não se sentem preparados e aptos para fazê-lo, evitando assim enfrentar o problema (DIAS; GOMES, 1999; CANO; FERRIANI, 2000; PREDEBON, 2002; BARBOSA; COSTA; VIEIRA, 2008). Além disso, aqueles pais que raramente conversam com seus filhos sobre estes assuntos afirmam não fazê-lo por vergonha, insegurança e falta de motivação (BARBOSA; COSTA; VIEIRA, 2008).

Em relação a esse aspecto, o estudo de Dias e Gomes (1999) aponta que haveria uma espécie de “confusão de línguas” entre pais e filhos, no que se refere às conversas sobre sexualidade, pois, em alguns casos, os pais supõem que os filhos estejam bem informados. Em outros, o ponto de vista e as regras dos pais em relação à sexualidade dos filhos não estão claros para estes e tampouco para os próprios pais (BRANDÃO, 2004). Existem ainda adolescentes que relatam mais dificuldade na comunicação sobre sexo/sexualidade com seus pais, do que esses pais afirmam perceber (PICK; PALOS, 1995). Esse aspecto é demonstrado por Pick e Palos (1995) a partir de um estudo realizado no México, no qual os adolescentes consideraram o nível de comunicação com seus pais sobre sexo menor do que o grau de comunicação que os pais afirmaram ter com seus filhos.

BUSCANDO ENTENDER A AUSÊNCIA DE DIÁLOGO EM FAMÍLIA ACERCA DA SEXUALIDADE

As adolescentes afirmaram que tanto elas quanto os pais sentem vergonha de conversar sobre questões referentes à sexualidade.

“[...] acho que ela [a mãe] tem vergonha de falar isso comigo” (R, 13 anos); “A gente fica com vergonha, né, são pais, sei lá...” (A, 13 anos); “Vergonha, a gente tem vergonha também, né, de chegar e falar: ‘Mãe eu quero falar sobre sexo’. Ela fica com uma cara assim: ‘Ahm? O quê, minha filha?!’” (R, 13 anos); “Com a minha mãe eu tenho vergonha, saio de perto. Só escuto, saio de perto, não falo nada, eu tenho vergonha” (N, 13 anos); “Eu nunca conversei sobre sexo com a minha mãe. Eu sempre tive vergonha” (J, 16 anos). “É. É porque assim tipo dentro de casa tu fica mais constrangido... fica mais acanhado mesmo pra conversar em casa [...]. Porque ah, tu vai falar com a tua mãe, às vezes ela pode olhar de um jeito

diferente... como: 'Por que que ela tá perguntando isso agora? Por que ela quer saber disso agora?'. Ela vai olhar diferente, ela vai querer saber o porquê... eu não me informaria em casa". (L, 14 anos)

Esses dados vão ao encontro do estudo realizado por Duque-Arrazola (1997), no qual os rapazes afirmaram ter vergonha de falar sobre esses assuntos com os familiares, os quais também não procuravam falar com eles, nem com as garotas. Já as meninas declararam sentir medo e vergonha de fazer perguntas sobre sexo às mães.

Durante a discussão em um dos grupos focais sobre o que faz com que os pais tenham dificuldades para falar sobre sexualidade com os filhos, uma das adolescentes afirmou: "Alguma coisa lá atrás, ele talvez não se informaram. Talvez os pais não conversavam com eles e hoje eles não conversam com a gente... ou têm vergonha..." (L, 14 anos). Assim, além da vergonha ser um dos fatores que impede que se fale sobre isso, há ainda o fato de que esses pais talvez não tenham tido esse tipo de conversa com seus próprios pais. Esse aspecto tem sido descrito na literatura como uma justificativa utilizada pelos pais para explicarem a dificuldade em terem um diálogo aberto sobre sexualidade com seus filhos (DIAS; GOMES; 1999; CANO; FERRIANI, 2000).

O estudo desenvolvido por Dias e Gomes (1999) com pais de adolescentes gestantes mostra que as recordações dos pais sobre sua própria vivência familiar durante a adolescência relacionam-se com a forma como vão conversar sobre sexualidade com seus filhos. O estudo destaca que esses pais não tiveram seus familiares disponíveis para oferecer informações e estabelecer um diálogo sobre sexualidade, tendo crescido num ambiente marcado por proibições, repressões e preconceitos. Assim, pode-se pensar que "esses pais compreendem que não devem repetir o modelo de orientação sexual recebido em suas famílias, mas o único modelo conhecido (isto é, aprendido) é o da imposição de padrões" (DIAS; GOMES, 1999, p. 91).

As adolescentes também mencionaram que levar esse assunto para dentro de casa é visto com desconfiança pelos pais, como sinal de que o sexo já esteja sendo praticado, ou que as adolescentes têm interesse imediato em fazê-lo. Os trechos a seguir mostram tal constatação:

"Elas ficam pensando que a gente já fez, sabe. Ou que quer fazer" (F, 13 anos); "Eles pensam que a gente quer fazer tal coisa..." (B, 14 anos); "O que vão pensar, né? Que já tá ali... [Risos] [...] Eles só pensam que a gente vai querer o pior. Eles já vão pensar: 'Ah, já quer...'" (K, 14 anos). "Sei lá, eles pensam que a gente vai agir errado". (A, 14 anos)

As meninas apontam, porém, que, ao contrário do que os pais (ou quem ocupa a função paterna ou materna) imaginam e temem, às vezes elas desejam no momento apenas saber, ter conhecimento sobre o assunto.

“A gente fala e eles: ‘Ah, quer fazer!’. A gente quer só conhecer, sabe, ter informação pra se prevenir e alguma coisa. Não ficar sempre só no mesmo mundinho” (R, 13 anos). “Ela [avó] me explica o que deve fazer, o que pode acontecer... E daí ela me fala, e eu entendendo, não é porque ela vai me falar que eu vou lá fazer. Isso cabe à gente ter consciência do que a gente vai fazer”. (S, 13 anos)

Além disso, segundo as adolescentes, falar sobre a sexualidade é visto pelos pais como um incentivo à prática sexual dos filhos, o que é evidenciado nas falas de T e F, respectivamente, ambas com 13 anos:

“Os meus pais... eles têm tanto medo que aconteça alguma coisa comigo, que eu sou filha única, né, aí que... aí que eles não falam nada mesmo. É horrível isso! [...] Então assim às vezes eu acho que eles acham que se falarem isso com a gente aí a gente vai ter vontade de fazer sexo”; e “Também eles dizem: ‘Não falo com ela hoje sobre isso porque senão ela vai fazer, porque vai ter aquele conhecimento’”.

As meninas retratam em suas falas que os pais parecem ter dificuldades em conversar sobre o tema da sexualidade. Um dos aspectos importantes a serem levados em consideração nessas dificuldades é o fato de que para os pais as curiosidades podem remeter diretamente à prática da sexualidade e, dessa forma, o “não falar” pode ser compreendido como “não estimular”, “deixar quieto”. Isso poderia ser apontado como um dos fatores que contribui para que se preserve o silêncio em relação a essa temática.

É comum os pais se sentirem confusos por pensarem que os filhos podem estar aprendendo mais do que deveriam. Dessa forma, acreditam que dar esclarecimentos ao adolescente sobre sexualidade vai despertar neles ainda mais interesse por sexo (PREDEBON, 2002). Valdés (2005), nesse mesmo sentido, constatou em sua pesquisa no Chile que, em algumas famílias, falar sobre anticoncepcionais é visto pelos pais como algo perigoso, pois poderia servir como estímulo a uma sexualidade precoce ou descontrolada.

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PAIS PARA BARRAR A SEXUALIDADE

Segundo as adolescentes, muitos pais utilizam a imposição de medos e temores como estratégia para postergar a vida sexual dos filhos.

Parece que eles querem botar medo, sabe? Depois querem que tu tenha medo, pra gente não fazer as coisa... eu já ouvi fatos e coisas que a gente viu, que não adianta botar medo sabe, daí fazem pior. Tipo, a minha prima. Ele botou tanto medo nela que ela não pôde conhecer ela mesma... tem gente que... é diferente, se tu botar medo, a pessoa quer desafiar tipo não aceita. Ah, eu tenho direito de saber sobre o meu corpo! [...] Assim, pelo jeito que os pais contam as coisas, sabe, fazem um drama... dramatizam tudo... e daí tu vai pensando as coisas: Deus o livre tu beijar um guri! Não pode! (S, 13 anos)

Além disso, na perspectiva das participantes, os pais intensificam e exageram as consequências da vida sexual a fim de frear a sexualidade das adolescentes.

“Tipo, a minha prima, ela estava olhando televisão e ela viu cenas de sexo. Aí ela pediu: ‘Mãe, o que é sexo?’. Aí a mãe dela disse: ‘Oh, se tu fizer isso as tuas pernas vão ficar tortas e tu nunca mais vai conseguir andar!’” (S, 13 anos); “A minha mãe me contava antigamente que se tu beijava tu ia engravidar [...] Eu acho que eles [os pais] transformam uma coisa pequenininha em uma coisa grande”. (R, 13 anos)

O estudo de Valdés (2005) constatou que os pais costumam utilizar-se de ameaças como mecanismos para controlar os comportamentos sexuais das filhas, o que, muitas vezes, mostra-se eficiente.

Outra estratégia dos pais para barrar o exercício da sexualidade é a narração de histórias que podem servir tanto para explicar os fatos quanto para assustar os filhos. Isso pode ser visualizado na fala da adolescente T e no trecho de um dos grupos focais:

“A minha mãe me contava: Se tu beijava, tu ia engravidar e daí se tu beijava assim, o homem tinha que comprar uma sementinha e pôr no teu umbigo pra ti ter um nenê, porque senão tu era condenada” (T, 13 anos); “S: Tipo eu tenho amigo, né. Aí a gente estava conversando... daí a gente falou sobre a cegonha... [Risos]. R: Ah! A história da cegonha ou a sementinha, que não sei o que... que enfiou a semente no umbigo, e daí tu nasceu da semente. T: Ah, a minha mãe fala isso! F: Até hoje a gente ouve essa história!”. (S, R, T e F, todas com 13 anos)

Nesse sentido, F (13 anos) tenta explicar o que leva os pais a contarem “historinhas” para as adolescentes: “Eles acham que a gente

não tá preparada pra saber das coisas do mundo real. Eles contam essas historinhas... pra gente não fazer as coisas..." (F, 13 anos).

Segundo as participantes, os pais alegam que elas não estão na idade, não é o momento certo e que elas não estariam prontas para saber sobre sexualidade:

"Ela [a mãe] diz que eu não tô pronta, que não sei o que, que não sei o que... aí eu acabo conversando com outras pessoas" (R, 13 anos); "Só que, tipo eles tem a mentalidade assim que nós não estamos prontas pra quase nada..." (F, 13 anos); "Ela [a mãe] acha que não é o momento pra gente conversar esses assuntos [...]. Ela acha que é cedo pra gente..." (B, 14 anos)

Dessa forma, na perspectiva das meninas, os pais tentam postergar o momento em que precisarão abrir-se de fato para conversar sobre essas questões:

"Tipo assim, eu já gostei de um guri, sabe. E quando eu cheguei e falei pra minha vó. ela disse: 'Tá, mas como tu gosta do guri?'. Eu disse: 'Ah, a gente só conversa por telefone'. Ela disse: 'Ah, tudo bem, isso na boa'. E eu: 'Tá, por que que tu tá falando isso?' E daí tipo ela: 'Esquece, sabe, espera que vai chegar a idade que a gente vai poder conversar.'" (S, 13 anos); "Não, minha filha, depois, tu é muito nova pra isso [fala da mãe de R]". (R, 13 anos)

As adolescentes sinalizam, porém, que este é o momento em que elas mais precisam desse espaço de conversação: "Eles acham que a gente não tá preparada pra saber daquilo. Mas a gente tá preparada. Tá chegando a idade, a gente tem que saber disso. A gente tá na idade de saber essas coisas" (E, 13 anos). Elas apontam ainda que, às vezes, o momento que os pais resolverem se abrir para isso poderá ser tarde demais: "Eu acho que eles só vão conversar com nós mesmo quando verem que a gente tá mais velho, com 17, 18 anos. Aí muitas vezes já é tarde, né" (K, 14 anos).

Assim, considerando as falas das adolescentes, pode-se pensar que os pais tentam determinar uma idade na qual as questões sobre sexualidade poderão ser esclarecidas. Como afirmou S (13 anos): "E ela [avó] me disse: 'Tá, quando chegar nos 13 eu converso contigo'". Dessa forma, para as meninas, os pais se utilizariam da idade, e não do interesse das adolescentes, como marcador para se falar sobre sexualidade.

Constatou-se também, segundo as adolescentes, que os pais tratam-nas como crianças e têm dificuldades de reconhecer que os corpos de suas filhas estão mudando.

“Lá em casa o pai e a mãe eles agem comigo como se eu tivesse 8 ou 10 anos, sendo que eu tenho 13. É horrível!” (T, 13 anos); “Minha mãe também, me trata como se eu fosse uma criança! Eu sou adolescente! Sabe? [...] Eles acham que a gente é criança ainda... E a gente não é.” (R, 13 anos); “Eles tratam a gente como criança, só que a gente não é, eles não sabem que a gente tá... que o nosso corpo tá mudando...” (S, 13 anos)

Em concordância com esse aspecto, Jones (2010) relata um caso no qual os pais não falavam sobre sexualidade com a filha adolescente por considerá-la ainda uma criança e que, por isso, supunham que ela não teria relações sexuais. Fica claro nesta atitude dos pais o desejo de que a filha não crescesse, pois crescer implicaria no início de sua vida sexual (JONES, 2010). O estudo realizado por Valdés (2005) evidencia que o pai evita falar sobre sexualidade com a filha pelo fato de ser difícil para ele reconhecer que sua filha é um indivíduo sexuado. Jones (2010), nesse mesmo sentido, afirma, a partir de pesquisa realizada com adolescentes, que a falta de conversas sobre sexualidade por parte dos pais se relaciona com a negação da atividade sexual das filhas. Essa negação é interpretada como ignorância e proibição. Ignorância por que os pais supostamente desconhecem as vivências sexuais das filhas, e proibição uma vez que esses pais não admitem que suas filhas tenham essas experiências durante a adolescência.

Levando-se em consideração que a adolescência, juntamente com a primeira infância, é um período crucial no desenvolvimento da sexualidade (BLOS, 1998), destaca-se que as modificações físicas e sexuais que acontecem neste momento têm um efeito muito significativo na forma como o adolescente se percebe e se avalia, além de alterarem radicalmente a forma como ele é visto pelos outros (PRETO, 1995). Assim, é necessário que a família se ocupe da tarefa de auxiliar esse adolescente a lidar com a confusão de pensamentos, sentimentos e comportamentos sexuais presente neste momento (PRETO, 1995).

POR QUE É TÃO DIFÍCIL FALAR SOBRE SEXUALIDADE?

Um dos motivos pelos quais é tão difícil conversar abertamente sobre o sexualidade é o fato de que esse tema é cercado por uma grande carga emocional e por vários preconceitos, mitos e tabus (PREDEBON, 2002; BRASIL, 2008). As participantes demonstram esse aspecto em suas falas, ao mesmo tempo em que tentam desconstruir os tabus e as ideias negativas relacionadas à sexualidade. Nesse sentido, afirmam:

“Tem gente que fala sexo como se fosse um bicho de sete cabeças. Não, não é mesmo [...] porque eu acho que quanto mais comentado sobre isso... se a palavra sexo não fosse uma palavra que... [...]

A sociedade tem preconceito pela palavra sexo. Parece que é feio. Sexo é normal [...] O sexo é discriminado” (L, 14 anos). “Se não fosse pelo sexo a gente não estaria aqui”. (J, 16 anos)

O fato de a sexualidade ser reprimida relaciona-se ao que ela possui de enigmático. Quando se reprime é porque não se quer tomar conhecimento de algo que exige ser reconhecido. E o que exige ser reconhecido é justamente o fato de que não existe um saber acerca do sexo (MASOTTA, 1987).

As participantes apontam as percepções relativas à sexualidade que os pais possivelmente têm:

“Porque eles acham... que no tempo deles é vergonhoso isso pra eles” (N, 13 anos); “Quando a gente quer falar sobre sexualidade, os nossos pais acham que sexualidade é só sexo”. (F, 13 anos)

Dessa forma, para os pais a sexualidade está vinculada a algo vergonhoso, o que pode ser uma herança da época de sua adolescência, já que, para eles, muitas questões de sua própria adolescência ressurgem nesse período (LEVISKY, 1995). Conforme Dias e Gomes (1999), o olhar sobre a sexualidade do filho adolescente possibilita que os pais redimensionem e ressignifiquem suas próprias experiências relacionadas à sexualidade. Além disso, as conversas com suas filhas podem ser incômodas devido ao fato de que eles podem reexperienciar suas próprias dúvidas e angústias adolescentes referentes à sexualidade (DIAS; GOMES, 1999).

Nota-se, na fala de F, que os pais podem ter uma percepção equivocada da sexualidade, considerando que esta se restringe ao ato sexual. No entanto, as participantes apontam que a sexualidade se refere a algo mais amplo que, além da relação sexual, envolve outros aspectos, como o afeto, o carinho e a amizade.

“Ah tipo... vamos dizer que sei lá alguém tá namorando. Aí a gente também... às vezes as gurias não pensam só assim vou ter um namorado pra fazer sexo. Não, a gente quer alguém pra tá perto, pra compartilhar sentimentos...” (T, 13 anos). “Pra trocar carinho...” (R, 13 anos). “Sim. Pra ter uma pessoa junto com a gente. Só que os pais já pensam outra coisa. Que a gente quer ficar se agarrando com o guri, mas não!” (T, 13 anos). “Não é só pra namorar... é pra ser amigo, entendeu? Mas um amigo que conheça a gente e que gosta da gente [...]. E daí chegou num momento que a gente começou a conversar e daí ela [avó] falou: ‘Tá, ele praticamente não é teu namorado, ele é teu amigo’. E eu bem assim: ‘Tá, então namorar é só pra fazer sexo?’. E ela: ‘Não’. E eu: ‘Pra mim, eu gosto dele e é diferente’, sabe, a gente sente uma atração, a gente gosta dele, a gente

quer conversar, a gente quer ver ele. Tipo assim os amigos, tu não quer eles toda hora. Tu... tá conversando com eles, vai embora, é normal. Agora quando tu tá conversando com aquela pessoa e ela sai do teu lado tu tem vontade de ir atrás dela, de ficar mais tempo com ela". (S, 13 anos)

Nota-se que na concepção das adolescentes a sexualidade não se restringe ao sexo, enquanto para os pais, na perspectiva das meninas, a sexualidade seria equivalente ao ato sexual. Neste ponto, parecem iniciar as divergências para o estabelecimento do diálogo sobre sexualidade entre pais e adolescentes. Destaca-se que a sexualidade é inerente à vida humana. Assim, o ideal é que haja maior abertura para que esta temática seja tratada, conversada e debatida, a fim de que as pessoas estejam mais cientes de seus direitos sexuais e reprodutivos e que possam exercer sua sexualidade de maneira plena e responsável (BRASIL, 2008).

Diz Preto (1995, p. 226): "Normalmente, os pais que estão à vontade com sua própria sexualidade conseguem aceitar melhor a sexualidade aumentada dos adolescentes e transmitir a sua aceitação". Desse modo, as vivências que os pais tiveram durante sua própria adolescência influenciam na forma como eles estabelecerão limites, normas e expectativas em relação aos filhos.

O DESEJO DE SABER DAS ADOLESCENTES

A ausência de diálogo dos pais sobre questões sexuais e a complexidade desse tema não fazem com que as adolescentes percam o desejo de saber sobre o assunto. As falas das adolescentes evidenciaram a curiosidade e o desejo delas de falar sobre esse tema:

"Quero me conhecer. Quero saber o porquê disso, o porquê disso e daquilo. [...] Não é porque eu vou fazer. Mas eu quero saber, eu quero descobrir, porque... a gente tem uma curiosidade... [...] Ah, eu tenho direito de saber sobre o meu corpo!" (S, 13 anos); "Desde pequena que eu sou curiosa sobre isso, eu sempre queria saber o que era isso, e aí eu perguntava pra mãe" (L, 14 anos); "Eu queria que falasse, porque como eu nunca fiz, sabe, eu queria saber como que é, como a J também estava falando agora". (N, 13 anos)

Os adolescentes são fortemente afetados pelas transformações que acontecem em seus corpos, da mesma forma que o processo de pubescência afeta seus interesses, comportamentos e o desenvolvimento de sua vida afetiva (BLOS, 1998). De acordo com Valdés (2005, p. 321), "o corpo, como realidade sensível, é capaz de provocar um sem número de fantasias nas quais o(a)s adolescentes vivem o intangível, sentem o inexplicável e, ao mesmo tempo, abraçam fantasmas e medos".

Assim, as modificações psicológicas que acontecem nessa época, as quais estão diretamente relacionadas com as transformações corporais, geram uma nova relação do adolescente com seus pais e com o mundo (ABERASTURY, 2007). Tendo em vista que essa é uma fase de muitas transformações, as quais geram muitas dúvidas no adolescente, destaca-se a importância de que estas sejam ouvidas, debatidas e elucidadas pelos pais num ambiente marcado por compreensão, afeto e respeito (TAKIUTI, 1997).

Salienta-se também a dificuldade de encerrar os grupos focais, tal o anseio das meninas em falar sobre estas questões. Ao final de dois grupos, elas apontaram que consideravam bom falar sobre isso e a importância de se realizar um trabalho com pais nesse sentido.

“Foi bom conversar, porque aí, a gente desabafa, né? Não tem com quem a gente conversar, a gente conversou aqui... Podia continuar, né, mas tudo bem. Acabou o tempo de hoje...” (K, 14 anos); “Seria bom uma vez por semana a gente conversar sobre isso...” (A, 14 anos); “Bom seria se tivesse alguém no colégio pra conversar sobre isso... [...] A gente gostou!” (V, 14 anos). “Acho que até assim, até eu vou falar com a... supervisora pra ela chamar vocês ou sei lá quem pra vir aqui dar uma palestra pros nossos próprios pais” (T, 13 anos); “É, explicarem isso pra eles...” (R, 13 anos); “É, que eles têm que conversar isso com a gente”. (T, 13 anos)

Diante da evidente dificuldade existente de conversas sobre sexualidade entre os pais e seus filhos adolescentes, destaca-se a necessidade de programas de orientação sexual, não só para os adolescentes, mas, em especial, para seus pais. Tais programas devem incentivar o diálogo sobre sexualidade entre pais e filhos e oferecer aos pais estratégias para melhor lidar com as demandas dos adolescentes referentes a essa temática (PICK; PALOS, 1995; DIAS; GOMES, 2000; SOUSA; FERNANDES; BARROSO, 2006; BARBOSA; COSTA; VIEIRA, 2008).

ALTERNATIVAS ENCONTRADAS PELAS ADOLESCENTES DIANTE DO SILÊNCIO FAMILIAR

Diante da falta de conversação sobre sexualidade com os pais, as adolescentes afirmam que buscam outras fontes de informação e diálogo. A principal delas são os amigos, o que pode ser constatado nas seguintes falas:

“Uma amiga minha que trabalha aqui nesse casarão, sabe. Aí vou pra casa dela e peço as coisas pra ela...” (G, 15 anos); “Muitas vezes a gente acaba falando coisas que... que a gente fala pros nossos amigos, mas pros pais a gente não fala. Muitas vezes tu tem que chegar e conversar com um amigo porque o pai e a mãe não

conversam..." (B, 14 anos); "Daí com os amigos fica muito mais fácil do que conversar com os pais. A gente prefere conversar com os amigos do que com os pais [...] Eu acho que por mais que tu prender, né, por mais que tu tenha amigas mais velhas, elas vão conversar contigo, porque tu vai ter dúvidas" (A, 13 anos); "Entre nós assim é mais fácil do que conversar com os pais" (V, 14 anos); "Eu só com a minha melhor amiga. Só a minha amiga, eu falo tudo pra ela" (J, 16 anos). "Ah, eu acho que entre amigos é mais... entre amigas, né, já é mais, a gente conversa assim né, mas tem horas que a gente leva na brincadeira, tem horas que a gente leva a sério, né?" (K, 14 anos)

Percebe-se que as adolescentes têm mais facilidade, sentem-se mais à vontade e encontram mais abertura para conversar e trocar informações a respeito desse tema com os amigos. O estudo de Valdés (2005) mostra que as amigas são consideradas pelas adolescentes como as interlocutoras mais confiáveis para se falar sobre sexo/sexualidade. A autora acredita que as adolescentes têm essa preferência, pois com as amigas é possível falar sobre seus comportamentos, fantasias, sobre o que conhecem ou desconhecem, sem receber um juízo negativo.

Apesar de os amigos serem uma importante fonte de informação para as adolescentes, algumas participantes relatam que prefeririam que essas conversas acontecessem com os pais, mas que como não há essa abertura em casa, acabam falando com estranhos. Elas percebem que falar com esses estranhos não é tão bom e que não gostariam que fosse assim.

"Aí tu tem que falar com um amigo, que tu não tem vontade de falar, até tu sente vergonha né. Aí tu acaba falando com um estranho. Isso é tri ruim!" (T, 13 anos); "[...] ela [a mãe] não conversa abertamente sobre esse assunto, e eu não gosto disso porque eu tenho que falar com outras pessoas!!" (R, 13 anos). "É, tem gente que a gente não gosta muito de conversar. E se a gente contar alguma coisa pode ser que espalhe pra todo mundo. Com uma pessoa que gosta de ti, que convive contigo, tu vai ter mais confiança". (S, 13 anos)

As participantes salientaram o papel de parentes que não os pais, como irmãs mais velhas, primas, cunhadas e avós, no que se refere ao diálogo e à transmissão de informações sobre sexualidade.

"Irmãs, cunhadas, primas..." (A, 13 anos); "Com as primas..." (C, 14 anos). "Eu só com a minha prima F" (N, 13 anos). "Eu sinto falta dela [irmã mais velha]. Ela era a única pessoa que conversava comigo, sabe." (R, 13 anos); "Eu tenho uma irmã mais velha que ela fala pra

mim sobre sexo, sobre o que fazer pra não engravidar... [...] A minha mãe não fala, mas minhas irmãs falam..." (J, 16 anos). "Na minha família ninguém fala sobre sexo. Só a minha irmã..." (G, 15 anos)

Dessa forma, Borges, Nichiata e Schor (2006) apontam a importância de se levar em consideração esses outros familiares nas intervenções de educação em saúde, já que estes muitas vezes assumem um papel importante na orientação dos adolescentes.

Além de amigos e parentes, as adolescentes citam outros recursos buscados a fim de conversar e/ou se informar sobre sexualidade, como conhecidos, professores, internet, televisão, dentre outros.

"Tipo... minha... mãe da minha amiga, converso com a mãe da minha amiga, em vez de conversar com a minha mãe, que não quer falar de sexualidade comigo!!" (R, 13 anos); "Hoje tem vários meios...tem internet, televisão, sei lá..." (T, 13 anos); "Livros, professores... tudo isso. [...] Aqui as professoras respondem mais o que a gente quer saber, né. Até a gente teve uma aula das meninas, né, que a professora explicou sobre o corpo dos meninos, sobre o nosso, porque que acontece isso, e o que que acontece..." (S, 13 anos). "Nos postos. Nos postos tem... tem gente que faz palestras... essas palestras que tem na câmara de vereadores, que tem no teatro municipal... sobre sexo... É só se informar e pesquisar..." (L, 14 anos)

O estudo de Dias e Gomes (2000) mostra que, quando as conversas sobre sexualidade na família não são satisfatórias ou não existem, as adolescentes, além de buscar informações com amigas ou tias, tentam se virar com o que veem na televisão, em revistas ou com o que é discutido na escola. Segundo Valdés (2005), há uma redução no papel socializador das famílias, ao passo que a internet e os meios de comunicação estão adentrando os lares como novos agentes de socialização. Assim, cada vez mais os adolescentes recorrem a esses recursos para aquisição de informações, aprendizados e contato com a sexualidade.

Assim, apesar de recorrer a outras fontes de diálogo e/ou informação, as adolescentes ainda consideram o diálogo com os pais essencial. Porém, como este raramente acontece, resta a elas buscar outros recursos a fim de sanar suas curiosidades, dúvidas e inquietações a respeito da sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das falas das adolescentes, pôde-se notar que a sexualidade é um tema pouco abordado no âmbito familiar. Evidenciou-se que as adolescentes sentem que há uma dificuldade dos pais em abordar o tema da

sexualidade e, diante dessa dificuldade, entendem que os pais tendem a deixar essas conversas para depois. Apesar de as adolescentes apontarem para a falta de diálogo por parte dos pais sobre questões sexuais, isso não faz com que elas percam o desejo de saber sobre o assunto.

Quando à escolha metodológica deste estudo, ressalta-se que a utilização do grupo focal como instrumento de coleta de dados mostrou-se válida, já que possibilitou que as adolescentes expusessem espontaneamente suas opiniões sobre o tema. As adolescentes foram bastante receptivas à proposta de pesquisa. Na verdade, poucas intervenções foram necessárias para obter as informações indicadas no tópico-guia para os grupos focais, pois as adolescentes abordavam espontaneamente os itens do roteiro.

Ficou muito clara a necessidade dessas adolescentes de falar sobre o assunto, visualizada na intensidade e riqueza de suas falas, no pedido para que o tema fosse trabalhado com seus pais e na dificuldade de encerrar os grupos, já que elas pareciam ter muito a dizer.

Salienta-se que este trabalho traz contribuições no sentido de ofertar novas informações e reflexões a respeito do ponto de vista das adolescentes de grupos populares e sobre alguns aspectos de seu contexto local. Além disso, a partir dessa pesquisa, construiu-se a cartilha *Conversando sobre sexualidade na família*, a qual apresenta falas das adolescentes e reflexões em relação ao tema. Os itens abordados na cartilha foram os seguintes: Por que é difícil falar? De que forma se fala sobre isso? Quando falar? O que falar? Quem fala? Por que falar? e Por que se tenta fugir do tema? Esse material foi elaborado e distribuído à comunidade no intuito de que possa servir como instrumento de reflexão, apoio, estímulo e orientação para mães e pais no que se refere ao diálogo sobre sexualidade com os filhos adolescentes.

Destaca-se a importância de que os pais busquem possibilidades de diálogo, que procurem os serviços disponíveis na comunidade que possam auxiliar ou aliviar as angústias referentes ao tema. Nesse sentido, é importante deixar claro que a sexualidade dos adolescentes deve ser um tema presente nas diferentes políticas públicas voltadas para a família ou diretamente para os adolescentes, pois como tão enfaticamente colocaram as adolescentes participantes da pesquisa, a sexualidade gera curiosidades, angústias e o desejo de saber *sobre* está presente. Estudos enfocando o tema das conversas sobre sexualidade com adolescentes sob a ótica dos pais também poderiam complementar o panorama.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. O adolescente e a liberdade. In: ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício (Org.). *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico* Porto Alegre: Artmed, 2007. (Original de 1981). p. 13-23.

- AQUINO, Estela M. L. et al. Gravidez na adolescência: a heterogeneidade revelada. In: HEILBORN, Maria Luiza et al. (Org.). *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Garamond, Fiocruz, 2006. p. 309-360.
- BARBOSA, Stella Maia; COSTA, Patrícia Neyva Pinheiro da; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. Estágios de mudança dos pais nas conversas com os filhos sobre prevenção HIV/AIDS. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 6, p. 1-7, nov./dez. 2008.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora 70, 1977.
- BLOS, Peter. *Adolescência: uma interpretação psicanalítica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Original de 1962).
- BORGES, Ana Luiza Vilela; LATORRE, Maria do Rosário Dias de Oliveira; SCHOR, Néia. Fatores associados ao início da vida sexual de adolescentes matriculados em uma unidade de saúde da família da zona leste do município de São Paulo, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 7, p. 1583-1594, jul. 2007.
- BORGES, Ana Luiza Vilela; NICHATA, Lúcia Yasuko Izumi; SCHOR, Néia. Conversando sobre sexo: a rede sociofamiliar como base de promoção da saúde sexual e reprodutiva de adolescentes. *Rev. Latino-am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 3, p. 422-427, maio/jun. 2006.
- BOZON, Michel; HEILBORN, Maria Luiza. Iniciação à sexualidade: modos de socialização, interações de gênero e trajetórias individuais. In: HEILBORN, Maria Luiza et al. (Org.). *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Garamond; Fiocruz, 2006. p. 155-206.
- BRANDÃO, Elaine Reis. Iniciação sexual e afetiva: exercício da autonomia juvenil. In: HEILBORN, Maria Luiza (Org.). *Família e sexualidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 63-86.
- BRASIL. *Saúde e prevenção nas escolas: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação*. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.
- CANO, Maria Aparecida Tedeschi; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho. A família frente à sexualidade dos adolescentes. *Acta. Paul. Enf.*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 38-46. 2000.
- DIAS, Ana Cristina Garcia; GOMES, William B. Conversas sobre sexualidade na família e gravidez na adolescência: a percepção dos pais. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 4, n. 1, p. 79-106. 1999.
- _____. Conversas, em família, sobre sexualidade e gravidez na adolescência: percepção das jovens gestantes. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 109-125. 2000.
- DUQUE-ARRAZOLA, Laura Susana. O cotidiano sexuado de meninos e meninas e situação de pobreza. In: MADEIRA, Felícia. Reicher (Org.). *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997. p. 343-402.
- FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. *Edição standard brasileira de obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1972. (Original de 1905). v. VII. p. 117-231.
- GALLAGHER, James. *Diretrizes éticas internacionais para pesquisa biomédica em seres humanos*. São Paulo: Loyola, 2004.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, George (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 64-89.
- GUBERT, Daniela; MADUREIRA, Valéria Silvana Faganello. Iniciação sexual de homens adolescentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, sup. 2, p. 2247-2256, 2008.
- JONES, Daniel Eduardo. Diálogos entre padres y adolescentes sobre sexualidad: discursos morales y médicos en la reproducción de las desigualdades de género. *Interface – Comunic., Saude, Educ.*, Botucatu, v. 14, n. 32, p. 171-182, 2010.
- KNOBEL, Maurício. O adolescente e a liberdade. In: ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio (Org.). *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artmed, 2007. (Original de 1981). p. 24-62.
- LEVISKY, David Leo. *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MASOTTA, Oscar. *O comprovante da falta: lições de introdução à psicanálise*. Campinas: Papirus, 1987.

PICK, Susan; PALOS, Patricia Andrade. Impact of the family on the sex lives of adolescents. *Adolescence*, v. 30, n. 119, p. 667-675, 1995.

PREDEBON, Juliana Carmona. Conversando sobre sexo na família com filhos adolescentes. In: WAGNER, A. (Org.). *Família em cena: tramas, dramas e transformações*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 159-171.

PRETO, Nydia Garcia. Transformações do sistema familiar na adolescência. In: CARTER, Betty; MCGOLDRICK, Monica. *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

RAPPAPORT, Clara Regina. *Adolescência: abordagem psicanalítica*. São Paulo: EPU, 1993.

SOUSA, Leilane Barbosa de; FERNANDES, Janaína Francisca Pinto; BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. Sexualidade na adolescência: análise da influência de fatores culturais presentes no contexto familiar. *Acta Paul. Enferm.*, São Paulo, n. 19, v. 4, p. 408-413, 2006.

TAKIUTI, Albertina Duarte. A saúde da mulher adolescente. In: MADEIRA, Felicia Reicher (Org.). *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997. p. 213-290.

VALDÉS, Teresa. Socialização em sexualidade no Chile: adolescentes de camadas populares urbanas. In: HEILBORN, Maria Luiza et al. (Org.). *Sexualidade, família e ethos religioso*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 315-342.

SABRINA DAL ONGARO SAVEGNAGO

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (RS)

binasavegnago@yahoo.com.br

DORIAN MÔNICA ARPINI

Professora associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – e docente e preceptora da Residência Multiprofissional Integrada em Sistema Público de Saúde da UFSM (RS)

monica.arpini@gmail.com

OUTROS TEMAS

HIV/AIDS E REPRODUÇÃO: A PERSPECTIVA JURÍDICA EM ANÁLISE

LUCIANE DA COSTA MOÁS

ELIANE PORTES VARGAS

IVIA MAKSUD

RUTH BRITTO

RESUMO

Neste artigo discutimos os desafios colocados pelas novas tecnologias reprodutivas considerando o caso específico dos direitos reprodutivos das pessoas vivendo com HIV na perspectiva de docentes da área do Direito. Abordamos questões levantadas na literatura acadêmica analisadas com base em material bibliográfico e entrevistas. Os resultados apontam os aspectos presentes nos discursos sobre direitos à reprodução a partir de diferentes posicionamentos, o que inclui o biodireito como um novo campo do saber. Destaca-se, por um lado, uma compreensão restrita do conceito de autonomia no trato das questões reprodutivas na qual prevalece o argumento do melhor interesse da criança, e, por outro, uma visão moralizante sobre o desejo de filhos por indivíduos que vivem com o HIV/Aids.

Versão preliminar deste trabalho foi apresentada na 27ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de agosto de 2010, em Belém do Pará.

REPRODUÇÃO ASSISTIDA • DIREITOS REPRODUTIVOS • BIODIREITO • HIV/AIDS

HIV/AIDS AND REPRODUCTION: AN ANALYSIS OF THE LEGAL PERSPECTIVE

ABSTRACT

In this article we discuss challenges raised by new reproductive technologies, especially those concerning the reproductive rights of HIV-positive persons as seen by Law faculty members. Our approach pinpoints questions brought up in the academic literature analysed based on bibliography and interviews. Results indicate the aspects present in speeches about reproductive rights from different stands, including biorights as a new field of knowledge. What stands out is, on one hand, a strict understanding of the concept of autonomy when it comes to reproductive matters in which the argument of the best interest of the child prevails, and, on the other hand, a moralizing view over whether HIV-positive individuals may have children.

ASSISTED REPRODUCTION • REPRODUCTIVE RIGHTS • BIOLAW • HIV/AIDS

VIH/SIDA Y REPRODUCCIÓN: LA PERSPECTIVA JURÍDICA EN ANÁLISIS

RESUMEN

En este artículo discutimos los desafíos planteados por las nuevas tecnologías reproductivas considerando el caso específico de los derechos reproductivos de las personas que viven con VIH desde la perspectiva de docentes del área del Derecho. Abordamos temas de la literatura académica analizados en base a material bibliográfico y entrevistas. Los resultados señalan los aspectos presentes en los discursos sobre derechos a la reproducción a partir de distintas posiciones, lo que incluye el bioderecho como un nuevo campo del saber. Se destaca, por un lado, una comprensión restringida del concepto de autonomía en el tratamiento de las cuestiones reproductivas, en la que prevalece el argumento del mejor interés del niño y, por otro, una visión moralizante sobre el deseo de hijos por individuos que viven con VIH/Sida.

REPRODUCCIÓN ASISTIDA • LOS DERECHOS REPRODUCTIVOS • BIODERECHO • VIH/SIDA

ESTE TRABALHO É PARTE DE UMA INVESTIGAÇÃO MAIS AMPLA sobre a temática da reprodução e do HIV/Aids em sua interface com o campo dos direitos reprodutivos e das tecnologias reprodutivas.¹ Inovações tecnológicas destinadas à reprodução têm sido ainda pouco debatidas no âmbito das políticas públicas de saúde, inclusive aquelas voltadas para as mulheres vivendo com HIV/Aids. Discutem-se aqui os desafios colocados pelas novas tecnologias reprodutivas na perspectiva de profissionais do Direito considerando o caso específico dos direitos reprodutivos das pessoas vivendo com HIV.

¹ Trata-se da pesquisa "Relações de gênero, reprodução e HIV/Aids: análise das concepções sobre reprodução assistida a partir de diferentes atores na formulação e implementação de políticas públicas no campo dos direitos sexuais e reprodutivos" (IOC/UFF/UFR/UNIPLI), realizada com apoio financeiro do CNPq.

² Participaram da iniciativa alunos de iniciação científica de uma universidade privada no Rio de Janeiro em colaboração com o Instituto Oswaldo Cruz/Fundação Oswaldo Cruz - IOC/Fiocruz. Atuaram na realização do trabalho de campo: Luís Coelho da Silva Junior, Bianca Siqueira Comark, Cintia Cryms, Caroline Franco Assunção, Fabíola Helena Estevam da Costa, Murilo Côrtes Cardoso e Caroline Vasconcellos Pereira.

Os discursos contemporâneos acerca dos direitos reprodutivos no contexto dos diversos saberes produzidos na sociedade – notadamente os saberes médico e jurídico – revelam a tendência à produção de narrativas moralizantes acerca de temas relacionados às questões reprodutivas (VARGAS; MOÁS, 2010). Partindo do pressuposto de coexistirem variadas percepções sobre o desejo de ter filhos, conforme as diferentes inserções e posicionamento dos atores envolvidos no cenário social, focalizamos particularmente os argumentos em jogo do ponto de vista jurídico, na ótica de docentes da área de Direito.²

As reflexões apresentadas dizem respeito às tecnologias reprodutivas e aos princípios jurídicos consubstanciados no biodireito – um novo ramo do Direito relacionado às inovações biotecnológicas (CORRÊA, 2005). Nesse contexto, o papel do jurista vem ganhando enorme relevância no esforço de solucionar os conflitos e de agir preventivamente ao propor novas formas de organização e regulamentação

visando a garantir um mínimo de ética necessária à sobrevivência e à convivência social (SANTOS, 2001).

Um caso interessante a ser estudado aqui, na ótica dos atores vinculados à área do Direito, mais especificamente de docentes de graduação em Direito, é a oferta de reprodução assistida para soropositivos ou casais sorodiscordantes (em que um dos parceiros tem o HIV e o outro, não) que desejam ter filhos. Por meio dessas reflexões, visando ao fomento do debate acerca do tema, podem-se entrever os valores sociais e culturais presentes na sociedade que resultam em uma maior ou menor aceitação dos usos das tecnologias reprodutivas por parte de determinados grupos sociais.

O percurso metodológico do estudo inclui o exame de um conjunto de valores, princípios e normas jurídicas que, em nome da proteção da vida humana, disciplinam as práticas, intervenções e mecanismos de manipulação do corpo biológico e social que envolvem diretamente as tecnologias reprodutivas. Para isso, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas a dez professores de Direito Civil ou Constitucional de duas instituições de ensino, uma pública e outra privada, entre setembro de 2009 e abril de 2010.

O recurso às entrevistas justifica-se pela possibilidade de exploração do tema na perspectiva desses profissionais, até então praticamente ignorados nos estudos sobre reprodução e HIV/Aids. Trata-se de opção metodológica relevante, uma vez que envolve as percepções de atores inseridos em diferentes cenários onde os discursos sobre a temática transitam e são formulados. Esse é um dos argumentos favoráveis às abordagens do tipo qualitativo (POUPART, 2010).

A inclusão da ótica dos profissionais de Direito na análise do tema nos pareceu uma estratégia de interesse para a pesquisa por dar visibilidade aos dilemas e questões presentes nas suas narrativas e entender as restrições aos usos das tecnologias reprodutivas no contexto do HIV/Aids, para além do previsto nos documentos oficiais. Os textos jurídicos, aos quais nos referimos como discursos que “são ditos”, na expressão de Foucault (2012 [1971]), encontram-se no horizonte do debate e são de crucial importância tanto para a formação desses profissionais quanto para a sua atuação prática, visto que são convidados a opinar sobre o tema. Essa atuação consiste, *grosso modo*, na disseminação de conhecimentos ou na aplicação de normas jurídicas que, ao menos teoricamente, devem ser compatíveis com as regras mais amplas do ordenamento jurídico.

No caso de decisões envolvendo práticas reprodutivas, porém, existem ainda dissonâncias no que se refere às implicações do uso da reprodução humana assistida e à sua regulação, bem como à oferta e ao acesso a esse recurso no âmbito das políticas públicas de saúde – como assinalam os profissionais entrevistados.

Aspectos relevantes do debate sobre o tema são pontuados na análise a seguir, entre os quais a relativização da reprodução como direito fundamental sob o argumento do melhor interesse da criança, e a falta de investimentos necessários para a universalização do acesso às técnicas reprodutivas, o que leva os serviços de saúde pública a estabelecer critérios de escolha entre candidatos.

Para uma reflexão sobre viver com HIV/Aids e reprodução cotejamos questões abordadas na literatura que versa sobre políticas públicas, programas, projetos e/ou diretrizes nacionais sobre reprodução assistida no Brasil.

ACESSO E AUTONOMIA NAS QUESTÕES REPRODUTIVAS: O QUE OS DOCENTES PROBLEMATIZAM

CONSIDERAÇÕES SOBRE REPRODUÇÃO MEDICAMENTE ASSISTIDA E PRINCÍPIOS JURÍDICOS

Uma das temáticas mais recorrentes no campo do biodireito é o da reprodução medicamente assistida. As intervenções médico-tecnológicas sobre a reprodução humana (aborto, diagnóstico genético, pesquisa com embriões etc.) constituem um terreno fértil para o discurso bioético e demandam a presença dos juristas para sua regulação.

A questão é menos debatida no caso de pessoas vivendo com HIV/Aids. O problema do acesso de casais soropositivos ou sorodiscordantes às novas tecnologias reprodutivas é atravessado pelo estigma e pelo julgamento moral. Entenda-se como acesso não apenas a regulação que franqueia ou não a possibilidade de uso da técnica, mas também sua disponibilização nos serviços públicos para garantir o efetivo exercício da autonomia pelos indivíduos.

Embora o biodireito, em interface com outras áreas do conhecimento, já tenha despontado no debate por meio da problematização do acesso às tecnologias reprodutivas para casais inférteis (DINIZ; BUGLIONE, 2002; MOÁS; VARGAS, 2012), ainda é incipiente no campo dos direitos reprodutivos relacionados ao HIV/Aids.

A reprodução humana assistida é um exemplo emblemático do vazio legislativo no que se refere às novas descobertas científicas. Não existem normas jurídicas gerais que acompanhem a rapidez das transformações nesse campo, mas apenas normas específicas para solucionar questões pontuais. No momento da realização das entrevistas a única referência para o uso de técnicas de reprodução assistida era a Resolução n. 1.957, de 2010, do Conselho Federal de Medicina, que define normas éticas para sua aplicação (VARGAS; MOÁS, 2010).³ Já existem vários projetos de lei que tratam desse tema tramitando no Congresso Nacional, mas até agora nenhum foi aprovado.

3

A Resolução n. 1957, de 2010 (que sucedeu a Resolução n. 1358 de 1992), foi substituída pela Resolução n. 2.013, de 2013, que atualiza as orientações relacionadas à reprodução assistida.

Uma das entrevistadas em nossa pesquisa levanta importantes aspectos relacionados à falta de regulação no uso de técnicas de reprodução assistida, tais como a inexistência de controle das clínicas e a questão dos vínculos de parentesco estabelecidos.

Uma boa regulamentação envolverá necessariamente um controle das clínicas que fazem fertilização, um controle sanitário, na ampla acepção da palavra, desde a pessoa que está fazendo, como está fazendo e com que material, até a conservação do mesmo, enfim, um controle sanitário amplo que passará necessariamente por um controle ético. [...] E tem um projeto mais abrangente que vai desde quem são os partícipes, se estabelece o parentesco ou não e quem estabelece. [...] uma série de questões que você não pode deixar à interpretação casuística, porque são coisas que atingem uma faixa muito grande da população. (Ana, professora de direito civil, universidade pública)

A mesma preocupação em relação ao estabelecimento do vínculo de parentesco é manifestada por outro entrevistado:

A reprodução assistida vem, sobretudo, permeada de dúvidas, quanto, por exemplo, à questão da paternidade, sempre polêmica, quando parece que o ideal seria discutir a questão do bem jurídico, da pesquisa científica e também da dignidade da pessoa humana. O direito de ser pai, de ser mãe, se reduz muito ao analisar a questão exclusivamente de paternidade. Vai ser filho de quem? Cria-se o banco de esperma e de repente pode-se ter filhos daquela pessoa e não se sabe se haverá responsabilidade patrimonial sobre aquilo. (Emanuel, professor de direito constitucional, universidade privada)

Outra preocupação levantada por esse entrevistado diz respeito aos riscos de seleção e descarte de embriões:

Pode ainda envolver uma questão discriminatória, de violação do princípio da igualdade. Vale citar o problema da China, relacionado à escolha do sexo, em que, culturalmente, ninguém quer gerar uma menina. Tem que haver controle por parte do poder público, através de normas jurídicas, órgãos nos moldes das agências reguladoras, em que se busque justamente preservar aspectos relativos à saúde dos envolvidos, tanto física, quanto psíquica, e procurar evitar a concretização dos riscos como seleção e descarte de embriões. (Emanuel, professor de direito constitucional, universidade privada)

Outra questão importante relacionada ao uso de técnicas de reprodução assistida, além da falta de regulação da prática, diz respeito à legitimação do avanço da ciência, já que esta não é isenta de valor. Como lembra Paul Feyerband (1993), as ideias científicas são comumente difundidas de modo não democrático, e sua disseminação no conjunto da sociedade é, quase sempre, fruto de decisões políticas tomadas sem nenhuma participação popular.

No caso dos avanços tecnológicos no âmbito da reprodução, sua disseminação encontra-se restrita aos estratos superiores da população, que dispõem de poder aquisitivo para ter acesso a esses recursos. Os esforços empreendidos por inúmeros comitês, associações, fóruns e outras formas de mobilização, no sentido de ampliar a discussão em torno das questões éticas envolvidas nessas práticas, não garantem um efetivo reforço de participação social ou mesmo a democratização da informação e do acesso aos modernos recursos conceptivos, fruto dos avanços produzidos pela ciência e a biomedicina.

Além disso, essa discussão no âmbito da bioética, para ter validade, não poderia deixar de reconhecer as grandes dimensões políticas e econômicas que lhe dizem respeito (CAMPBELL, 2000). No entanto, o discurso bioético parece ignorar a incapacidade das sociedades industrializadas de remediar os problemas econômicos e sociais básicos que contribuem para o aumento da defasagem entre o acesso à saúde de diferentes grupos de cidadãos, ao mesmo tempo em que critica a escassez de recursos para a prática de reprodução assistida e reivindica prioridade no orçamento da saúde para esse fim.

De um ponto de vista bioético, é desejável que a discussão de princípios esteja inserida no debate mais amplo em torno da melhor destinação dos recursos públicos para a saúde. Isso para evitar que indivíduos e grupos da sociedade corram o risco de serem excluídos do atendimento básico e/ou de verem comprometido seu direito a uma atenção integral à saúde, como preconizado pelo Sistema Único de Saúde – SUS.

Assim, a interrogação sobre que parâmetros devem nortear as escolhas das prioridades torna-se relevante, sobretudo no âmbito dos profissionais inseridos na área do Direito.

HIV/AIDS E DIREITOS REPRODUTIVOS: ESCOLHAS E INTERESSES EM JOGO

Em face da notória escassez de recursos e da repartição de verbas insuficientes para todas as demandas na área da saúde coletiva/pública, cresce a discussão acerca da necessidade de rever prioridades e de repensar escolhas consideradas pela sociedade de licitude questionável, ou seja, aquelas que, embora permitidas por lei, são inadmissíveis do ponto de vista ético.

Um exemplo é a dificuldade de priorizar pessoas alcoólatras em caso de transplante de fígado, já abordada por Giovani Berlinguer (2000). Ele mostrou que, no elenco de prioridades médicas, indivíduos dependentes de álcool acabavam ficando atrás de pacientes que apresentavam causas “menos culpáveis”, no sentido da responsabilização individual, para a realização da cirurgia.

Outro exemplo é a polêmica em torno do fato de o SUS custear serviços de atendimento integral a pacientes transexuais, incluindo a cirurgia de transgenitalização, enquanto há pacientes aguardando cirurgias de coração, rins ou outra qualquer.

No campo específico da reprodução, prevalece a ideia de que os hospitais públicos pertencentes ao SUS não deveriam investir no tratamento de problemas ligados à infertilidade, seja masculina, seja feminina quando faltam recursos para suprir outras necessidades. É de se supor que essa mesma objeção seja feita para casais soropositivos ou sorodiscordantes que demandam o uso de tecnologia para fins reprodutivos, visando a diminuir os riscos da contaminação entre os parceiros ou pelo feto. Nesse caso, a dificuldade pode ser maior uma vez que, em relação à temática do HIV/Aids, existem injunções morais relacionadas ao preconceito, como se observa em grupos mais vulneráveis (MOÁS; VARGAS, 2012).

A questão se complexifica quando se consideram os direitos reprodutivos e sexuais sob a ótica dos direitos humanos e a perspectiva das convenções internacionais. Alguns passos nesse sentido foram dados na IV Conferência Mundial da Mulher, realizada em Pequim, em 1995. A Plataforma de Ação assinada por 184 países, entre os quais o Brasil, defende o direito à liberdade e à autodeterminação do indivíduo, o que compreende o livre exercício da sexualidade e da reprodução humana, sem discriminação, coerção e violência. O direito de ter acesso a informações sobre métodos anticoncepcionais seguros e sobre tecnologias disponíveis – não somente para não ter filhos, mas também para tê-los – está diretamente relacionado ao direito de acesso ao mais elevado padrão de saúde reprodutiva. Entretanto, esse direito defendido na Plataforma permanece como uma das questões mais sensíveis no cenário jurídico atual. O grande desafio é contemporizar todos os interesses envolvidos (MOÁS, 2006).

No passado o direito de procriar, embora entendido como a liberdade de decidir de forma livre e responsável sobre o número de filhos e o intervalo entre eles e de ter acesso a informações sobre planejamento familiar, comportava apenas um conteúdo negativo, na medida em que a promoção desse direito se limitava a oferecer métodos de controle da fecundidade.

Contemporaneamente, passou-se a valorizar o conteúdo positivo do direito de procriar, que é consistente com o direito de exercer, de

fato, a função de genitor, na medida em que inclui a escolha de como procriar (BARBOZA, 2007). Trata-se do reconhecimento do direito à reprodução como uma das manifestações do direito à liberdade, fortalecido pela oferta de novas técnicas de reprodução assistida, que põe em questão sua abrangência e titularidade por parte do Estado. Essa titularidade tem o sentido de indagar/indicar quem pode ter acesso ou gozar desse direito, uma vez que o “como” abrange necessariamente a reprodução assistida e o acesso a ela por meio do SUS.

A chegada da tecnologia reprodutiva no SUS é uma decorrência legal necessária. Legal no sentido constitucional, porque se você reconhece que o direito à reprodução é um direito constitucionalmente assegurado você tem que assegurar a todos em razão do princípio da universalidade do SUS. Quer dizer, pelo princípio da universalidade do SUS, pelo princípio bioético de justiça, você tem que garantir o acesso indistintamente. (Ana, professora de direito civil, universidade pública)

Considerar o direito à reprodução como um direito fundamental implica, portanto, a oferta de reprodução humana assistida pelos serviços públicos de saúde. Há uma vertente que defende sua universalização, fundamentada na concepção originária do SUS como um sistema público universal, o que garantiria o acesso a casais soropositivos e sorodiscordantes.

Se, por um lado, a legislação atual valoriza a autonomia de casais e de indivíduos quanto às suas escolhas reprodutivas, por outro, questões de natureza ético-jurídica emergem quando se pensa no contraponto representado pelo direito das crianças que são fruto de escolhas reprodutivas não normativas, como seria o caso de pais solteiros, de casais homossexuais, ou ainda de casais em que um ou ambos vivem com HIV/Aids. No cenário atual de restauração da primazia da pessoa humana nas relações civis, floresce a ideia de que as crianças, os adolescentes, os idosos, os portadores de deficiências físicas e mentais, enfim, todos aqueles em situação de inferioridade têm interesses que devem ser tratados com prioridade em razão da maior vulnerabilidade desses grupos.

Já existem iniciativas, no âmbito do Ministério da Saúde, que levam em conta a necessidade de atender à demanda de reprodução por casais soropositivos. Por exemplo, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, lançado em 2004, estabelece como obrigação do Estado, entre outras, “promover a qualidade de vida das mulheres vivendo com HIV/Aids, no âmbito dos direitos humanos, direitos sexuais e direitos reprodutivos”. Em 2005, foi criado um grupo de trabalho para estruturação de uma agenda integrada para efetivação do planejamento reprodutivo em casais que convivem com HIV, no âmbito da Política de

Direitos Sexuais Reprodutivos. Dentre as propostas desse grupo destaca-se a criação de 21 centros de reprodução assistida para casais inférteis, dos quais seis são destinados a portadores do HIV. Nesse mesmo ano, foi assinada a Portaria n. 426, instituindo, no âmbito do SUS, a Política Nacional de Atenção Integral em Reprodução Humana Assistida, destinada a casais com problemas de fertilidade e portadores de doenças infectocontagiosas, como hepatites virais, sífilis e Aids, ou genéticas. Em 2007, a Secretaria Especial para Mulheres e o Ministério da Saúde (Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais e Área Técnica de Saúde da Mulher) formalizaram o Plano Integrado de Enfrentamento à Feminização da Epidemia da Aids e outras DSTs, contemplando as “mulheres e suas especificidades”, sem menção à reprodução. Em 2008, foi lançado o Projeto Mais Saúde, com a finalidade de “ampliar o acesso e a qualidade dos serviços prestados pelo Sistema Único de Saúde”, que previa, entre outras ações, “investir nos direitos sexuais e reprodutivos, a partir da criação de centros de reprodução assistida”. Em 2010, a publicação bianual do Ministério da Saúde “Recomendações para Terapia Antirretroviral em Adultos Infectados pelo HIV” apresenta, pela primeira vez, dentre suas recomendações, as estratégias a serem adotadas para redução de risco de transmissão sexual do HIV no planejamento da reprodução para pessoas que vivem e convivem com HIV/Aids.

Em que pese a tais iniciativas programáticas, pouco se tem avançado na incorporação dessas recomendações no âmbito das políticas públicas, particularmente a de saúde. E elas estão muito distantes das preocupações de profissionais e gestores públicos inseridos no campo do Direito. Uma das professoras entrevistadas em nossa pesquisa aponta a insuficiência das políticas públicas de saúde para a abordagem da reprodução assistida:

As políticas públicas de saúde consideram de forma embrionária essa temática, pois não há planejamento familiar propriamente dito. O problema é que esta questão esbarra na autonomia, que é um princípio fundamental e que decorre da dignidade, quando se pretende um planejamento familiar. A autonomia é aquele plano em que o direito não pode ter invadida a sua privacidade, é autonomia privada mesmo que está sendo revisitada como várias outras noções de direito, revisitada em função de interesse coletivo, estamos vivendo uma funcionalização de todos os direitos. É uma questão muito delicada. (Joana, professora de direito civil, universidade privada)

É interessante perceber, no que tange ao uso de tecnologias reprodutivas focalizadas pelas políticas públicas, a reduzida abordagem dos estudos sobre esse tema entre casais sorodiscordantes para o HIV,

em geral centrados nas mulheres, quanto às aspirações relacionadas ao desejo de filhos (SANTOS et al., 2002).

Os debates envolvendo a autonomia dos indivíduos, como parte dos princípios fundamentais de um ponto de vista bioético, são, em geral, marcados por dilemas morais em particular quando se trata da reprodução entre pessoas que vivem com HIV/Aids que demandam o uso de tecnologias médicas. De um lado, encontra-se a autonomia dos casais soropositivos e sorodiscordantes, quanto ao desejo reprodutivo, e, de outro, a necessidade de garantir a viabilidade do feto e de uma nova vida sem riscos acionado pelo argumento do interesse da criança.

A gravidez no contexto do HIV, ainda ligado à ideia de doença/morbididade, comumente associada à ideia de uma nova vida e a um momento de felicidade, gera polêmicas e debates acalorados, não somente entre os profissionais de saúde, informados pela perspectiva de risco associada à epidemiologia moderna, mas também entre vários outros profissionais e setores da sociedade protagonistas em processos decisórios, como no caso dos profissionais de Direito, quando acionam argumentos ancorados no conhecimento científico. A racionalidade científica evidencia o risco da transmissão vertical do HIV, ou seja, a que corresponde à situação em que a criança é infectada pelo vírus da Aids durante a gestação, o parto ou por meio da amamentação. As pesquisas com mulheres soropositivas no Brasil, no entanto, indicam que cerca de 30% a 40% já sabiam do diagnóstico de infecção pelo HIV antes de engravidarem, sendo que entre elas prevalece a gravidez associada a um novo sentido para a vida, ou seja, a gravidez promove uma ressignificação da doença (PAIVA, 2009).

O respeito à autonomia e ao interesse da criança, considerado similarmente por todos os entrevistados, foi central nas narrativas quando indagados sobre a oferta de reprodução assistida para casais soropositivos conforme podemos observar:

[...] [o interesse da criança] envolve duas coisas, se há risco de contaminação para o embrião de nascer com o vírus e também, por outro lado, sobre a viabilidade da mãe. É evidente que ninguém sabe quando vai morrer, mas se já tem uma doença, tem que ser observada a expectativa de vida da pessoa. Pode até parecer preconceituoso. Caso ocorra a morte, ensejaria um ônus para o Estado, ou seja, o Estado teria que cuidar daquele filho, o que vai representar um custo muito grande também para a criança. Mas faltam dados. Não sei sobre a expectativa de vida hoje dos soropositivos. (Emanuel, professor de direito constitucional, universidade privada)

Uma questão entremeada nesse aspecto refere-se à culpabilização social que recai sobre a pessoa vivendo como HIV/Aids, como apontado por uma entrevistada:

Eu não sei, mas eu acho que o HIV ainda tem uma carga cultural negativa muito grande. Para o grande público, quem tem HIV é um grupo que no fundo mereceu ter, entendeu? É a culpabilização, porque a imagem do HIV, qual é? O sujeito tem Aids, então é homossexual, é drogado. São os grupos iniciais de risco [início da epidemia] que ficaram, digamos assim, no senso comum como os portadores. Então, no fundo, eles fizeram por onde, merecem o problema. Isso eu acho que pesa. Pode não pesar explicitamente, mas implicitamente. (Ana, professora de direito civil, universidade pública)

Considerando a tradição da medicina ocidental, na qual o objetivo maior é o bem do paciente, e o valor maior sendo a vida que deve ser preservada, a autonomia, ou seja, a possibilidade de os casais soropositivos ou sorodiscordantes participarem ativamente do processo decisório como sujeitos de direito na relação médico-paciente pode vir a ser reduzida, sobretudo em contextos de forte medicalização social (FOUCAULT, 2010).

O processo de medicalização social, considerado intenso no Brasil e importante para as ações de saúde ligadas ao SUS e à saúde coletiva, tem sido de longa data tratado em literatura específica sobre o tema (TESSER, 2006). Nesse processo das relações entre a saúde e a doença observa-se tendência a se produzir desarmonia entre o indivíduo e o seu grupo social, resultando em perda de autonomia individual e em produção de comportamento passivo e dependente da autoridade médica. Considerando, portanto, esse aspecto não desejável da intervenção da medicina, a beneficência pode transformar-se em paternalismo médico. A autonomia ou possibilidade de autodeterminação, por outro lado, quando exercida de forma exacerbada, pode impedir que médicos e demais profissionais de saúde exerçam suas funções. Mediante essa tensão inerente a esse processo, a dificuldade reside em encontrar a exata medida em que os dois princípios devem ser utilizados. É inegável a opção pela valorização da pessoa, o que implica a noção de autonomia privada, compreendida como o poder conferido pelo ordenamento jurídico aos indivíduos para a autorregulamentação de seus interesses, nos limites estabelecidos pelo próprio ordenamento.

A questão está na imposição ou escolha desses limites, ou seja, na indagação sobre até que ponto é válida a autonomia, até que ponto o seu agir está de acordo com a ordem jurídica. Uma das participantes da pesquisa argumenta como ainda é tênue a incorporação da ideia de

autonomia reprodutiva, inclusive apontando ausências observadas na literatura sobre aspectos já contemplados na constituição, tendo em vistas a não observância dos direitos reprodutivos e constitucionais de um modo geral:

Minha visão é que direitos reprodutivos que são constitucionalmente assegurados, isso é uma novidade no mundo do Direito brasileiro. Eu defendo que a chamada autonomia reprodutiva se traduziu na Constituição Federal como um direito ao planejamento familiar, eu defendo, e enfim, já sustentei isso, assegurar autonomia reprodutiva está na Constituição. Tem gente que não concorda que reproduzir seja um direito fundamental. Que bobagem. [...] Quer dizer, ainda é um tema novo, e eu me lembro que quando eu comecei a tratar de direito e reprodução como tal, não é? O que aconteceu? Eu não encontrei literatura. No direito não tem, não tem, e muito... eu disse, olha, tem que ficar atento, isso é um direito fundamental, isso está garantido como planejamento familiar o acesso às técnicas de concepção, e, por conseguinte, às técnicas de reprodução assistida. Isso antes de ter a portaria. Aí disse assim: mas o que você tá querendo dizer? Isso tem que estar no SUS. Como está no SUS, troço caríssimo esse... Gente, está lá, na Constituição. Eu juro que não fui eu que botei, mas está lá, entendeu? Eu acho que é uma coisa muito nova ainda, a própria formulação, só completando, a própria formulação que está na Constituição envolve coisas que as pessoas não sabem muito bem. O que é paternidade responsável? É o princípio que, ao lado da dignidade humana, autoriza e fundamenta o direito ao planejamento familiar. O que é paternidade responsável? Procura bibliografia sobre este conceito, não tem. Ainda é uma coisa nova, entendeu? (Ana, professora de direito civil, universidade pública)

Alguns exemplos apontam como a tendência de valorização da autonomia tem sido contemplada em outras temáticas no campo da saúde, tais como:

- 1) a regulamentação da possibilidade de remoção de órgão, em vida, para fins de transplante e tratamento;
- 2) a possibilidade de recusar a transfusão de sangue em razão de convicção religiosa ou filosófica, em que se vê resguardada a responsabilidade do médico, que tende a opinar pela utilização dos recursos médicos indispensáveis à sobrevivência do paciente. Se este é maior de idade e em seu juízo perfeito, cabe a si o pleno exercício de sua vontade, em respeito à liberdade de crença (PEREIRA, 2008);
- 3) o direito de recusar tratamento médico ou intervenção cirúrgica;

- 4) a cirurgia de transgenitalização em pacientes transexuais e a possibilidade de alteração do nome e do sexo junto ao Registro Civil de Pessoas Naturais;
- 5) e nas situações relativas à internação não consentida de paciente em hospital psiquiátrico ou introdução de medicamentos que afetem o comportamento da pessoa.

Nesses casos, o STF tem concedido *habeas corpus* para liberação do paciente com deficiência mental, entendendo que somente motivos comprovados de alta periculosidade justificam a internação coativa (LÔBO, 2009). Ainda na linha do reconhecimento de maior autonomia no âmbito da reprodução assistida, a doutrina jurídica vem discutindo sobre a manutenção ou não do sigilo do doador de material genético, a produção e o uso de embriões⁴ em principalmente duas questões. A primeira é referente ao acesso ao uso de tecnologias. Somente casais heterossexuais com problemas de infertilidade ou também pessoas solteiras, a chamada “produção independente”, podem demandar a reprodução assistida? Ou casais do mesmo sexo e com relacionamentos homoafetivos também podem ser contemplados? A segunda diz respeito ao direito ao conhecimento da origem genética do ser gerado a partir da reprodução assistida, o vínculo parental e questões sucessórias, já que o contraponto desse debate passa pelo melhor interesse da criança que nasce a partir da técnica (MOÁS, 2006). Mas, como pensar o princípio da autonomia relacionada à decisão reprodutiva entre casais, considerando a ênfase das políticas de prevenção ao HIV/Aids, no campo da saúde coletiva, quanto ao uso do preservativo masculino? Um dado relevante nesse debate é a noção de responsabilidade compartilhada da prevenção, em razão de suas variadas implicações, como, por exemplo, a questão jurídica da responsabilidade pela transmissão do HIV/Aids.

Em nossos tribunais, as decisões judiciais⁵ no contexto do HIV/Aids giram em torno acentuadamente de duas temáticas: a primeira, sobre responsabilidade civil, ou seja, a obrigação de indenizar, normalmente relacionada a erro laboratorial de diagnóstico ou preconceito nas relações de trabalho; a segunda tem a ver com acesso aos medicamentos ou tratamento gratuito. De acordo com Beloqui (2009), as sentenças fora do Brasil se realizam em razão da transmissão do vírus entre os parceiros. Segundo o autor, pessoas têm sido condenadas por comportamento considerado negligente, até mesmo em situações em que desconhecem serem portadoras de HIV/Aids. Ele problematiza duas sentenças judiciais condenatórias por essa razão. Em um caso, uma mulher foi condenada por transmissão intencional de doença grave; em outro, um motorista que havia feito sexo sem preservativo com sua amante foi condenado na primeira instância por tentativa de homicídio. Vale considerar que, em caso de arrependimento da denúncia, a intervenção pública (que

4 Recentemente, o STF teve de apreciar ação de inconstitucionalidade da Lei de Biossegurança, posicionando-se pela possibilidade de pesquisas com células-tronco embrionárias de embriões inviáveis à reprodução, o que suscitou amplo debate sobre o momento em que tem início a vida humana.

5 É possível pesquisar decisões judiciais no site do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro: www.tj.rj.gov.

envolve aspectos da vida privada) torna-se problemática, uma vez que esse crime é de ação penal pública, não dependendo da vontade da “vítima” a continuidade do processo. Especula-se sobre a necessidade de um tipo de consentimento informado entre os parceiros quando acordam pelo não uso do preservativo e um deles é soropositivo, questão diretamente relacionada com a autonomia em relação às suas escolhas sexuais e/ou reprodutivas, questão já abordada anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas apontam os aspectos presentes nos discursos sobre direitos à reprodução de acordo com os atores inseridos no campo do Direito, a partir de diferentes posicionamentos resultantes dessa inserção, o que inclui o biodireito como um novo campo do saber. Encontra-se destacado nos discursos dos docentes, por um lado, uma compreensão restrita acerca do conceito de autonomia no trato das questões reprodutivas na qual prevalece o argumento do melhor interesse da criança, sobretudo nos casos envolvendo o recurso às tecnologias reprodutivas. Por outro lado, e sobrepondo-se a esse aspecto, observa-se o destaque nas narrativas da presença, para o conjunto da sociedade, de traços moralizantes quanto ao acesso às tecnologias reprodutivas e ao desejo de ter filhos pelos indivíduos que vivem com o HIV/Aids.

Podemos concluir que a dificuldade da discussão sobre os direitos reprodutivos tem sido marcada por questões muito sensíveis e, não obstante garantido constitucionalmente, o conceito de autonomia reprodutiva não tem sido suficientemente compreendido, como bem o retratam os entrevistados na pesquisa. Além disso, o mesmo já vem demandando revisão em razão da utilização das novas tecnologias reprodutivas. Parece sintomático o fato de a indicação sobre a importância de maior debate e reconhecimento da autonomia reprodutiva aparecer somente nas falas dos entrevistados que têm aproximação com a temática, sobretudo aqueles dedicados ao biodireito, correspondendo a um número minoritário em relação ao conjunto de entrevistados. Tal posição no debate não favorece os argumentos sobre a escassez de recursos públicos e o melhor interesse da criança que contam com forte apelo junto ao senso comum, pois, na medida em que o Estado não consegue, na área da saúde, proporcionar o necessário atendimento integral e universal preconizado pelo Sistema Único de Saúde, é fácil sustentar que escolhas, mesmo sem critérios previamente estabelecidos, precisam ser feitas.

Barcellos (2009) aponta alguns critérios sugeridos para a seleção de casais soropositivos que procuram por reprodução assistida: alto grau de motivação em relação à concepção; HIV controlado e CD4 (células fundamentais do sistema imunológico) estável; carga viral indetectável

no sangue e no esperma; boa adesão à terapêutica antirretroviral. Existe a possibilidade de diminuição da transmissão vertical com o uso da reprodução assistida, permitido pela lavagem de esperma, um processo anterior de manipulação das células em homens que excluem quase que totalmente a possibilidade de transmissão do HIV pelo esperma. A outra face dessa moeda parece ser o alto custo do procedimento e, em consequência, a discussão sobre a possibilidade ou não de sua disponibilização na rede pública através do SUS.

Uma mudança de perspectiva relacionada à prevenção pode ser observada, contribuindo para este debate, quando se considera que, no início da epidemia, as políticas públicas trabalhavam com a noção de grupos de risco (homossexuais, usuários de drogas injetáveis etc.) enquanto no momento atual seu foco está não somente na evitação de novas infecções, mas também nos direitos dos portadores de HIV/Aids, para além do direito social à saúde. Ou seja, conjuga-se prevenção com assistência. Percebem-se, portanto, dois momentos distintos: o início dos anos 1980, em que a principal questão consistia em atenuar a letalidade da doença, a diminuição do número de óbitos e o controle da epidemia; e o momento em curso, em que a maior longevidade e melhoria na qualidade de vida das pessoas soropositivas acarretaram a necessidade da garantia de outros importantes direitos, entre os quais a garantia dos direitos reprodutivos e acesso aos recursos conceptivos com vistas à reprodução.

No Brasil, no que diz respeito ao aspecto normativo, a Constituição Federal de 1988 contemplou o debate a respeito da noção de responsabilidade, pois, no artigo 226, parágrafo 7º, estabeleceu que o planejamento familiar é da livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições públicas ou privadas.⁶ E, no artigo 227, parágrafo 6º, estabeleceu que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

O vínculo entre pais e filhos diz respeito mais precisamente ao estado familiar, compreendido como a qualidade ou a posição que estes ocupam na entidade familiar e da qual decorrem direitos e obrigações. O estado de filiação tem natureza de direito de família e diz respeito à relação afetiva entre pai e filho construída durante os anos em que ocorre a socialização da criança. É compreendido como um valor moral. Nesse sentido, o desejo de filhos biológicos pelos casais soropositivos é legítimo, mas esbarra no discurso jurídico sobre o princípio do melhor

6 Heloisa Helena Barboza (2007) ilustra a discussão no plano internacional citando a iniciativa do Conselho da Europa de publicar um documento com os princípios sobre as técnicas de reprodução assistida extraído do relatório do CAHBI (Ad Hoc Committee of Experts on Progress in Biomedical Sciences) sobre procriação humana artificial. O primeiro princípio é que as técnicas de procriação artificial humana podem ser empregadas em favor de um casal heterossexual se houver condições apropriadas para assegurar o bem-estar da criança e somente quando atendidos os pressupostos ali estabelecidos. A utilização das referidas técnicas por uma única pessoa que esteja sujeita a risco para sua fertilidade ou que possa comprometer sua capacidade de procriar pode depositar seus gametas para seu próprio uso futuro, desde que, na época da procriação artificial, todos os requisitos estabelecidos no relatório estejam preenchidos.

interesse da criança. A adoção é a alternativa normalmente apontada não somente no senso comum, mas na área acadêmica para a formação de família com prole, envolvendo pessoas que se “desviaram do padrão naturalizado” de casal: heterossexual, casado ou unido, em idade fértil, mas com problemas de infertilidade. Os casais soropositivos, homossexuais, pessoas solteiras deveriam apenas adotar e assim ainda estariam contribuindo para o problema social da infância desvalida, já que é significativo o número de crianças abrigadas. Tal postura em relação a esse padrão considerado desviante parece sugerir com relação ao desejo de filhos espécie de capricho pessoal, escolha egoísta à realização da maternidade/paternidade de base biológica, se há algum risco eventual para a prole.

Qualquer projeto parental decorre de escolha afetiva, daí a consequente necessidade de igualdade de direitos e obrigações em relação a todas as formas de filiação, proibindo-se a distinção de qualquer natureza, sob a pena de restar caracterizado flagrante preconceito. A doutrina do melhor interesse da criança relativiza o direito ao planejamento familiar, mas reflete a opção legislativa de colocar as crianças e os adolescentes no centro de tutela do ordenamento jurídico já que a ênfase está nos deveres parentais, não mais circunscritos ao aspecto material do sustento, mas também e principalmente ao âmbito existencial. Os interesses das crianças e dos adolescentes – considerados pessoas em desenvolvimento – são considerados prioritários, superiores. É flagrante a condição de vulnerabilidade, daí a necessidade de uma legislação especial: o Estatuto da Criança e do Adolescente, que, obedecendo à Constituição Federal, adota o princípio da proteção integral.

A partir do ECA,⁷ o princípio do melhor interesse da criança e do adolescente passa a ser uma espécie de bússola, sinalizando o caminho que deve ser tomado em cada caso específico em que interesses de crianças ou adolescentes estejam envolvidos. No entanto, trata-se de uma noção vaga, pois o interesse é multiforme: moral, familiar, futuro, incapaz de fornecer em termos teóricos um critério objetivo e seguro de definição. Sua destacada relevância está diretamente relacionada a uma tomada de decisão política quanto aos direitos das crianças e adolescentes, em nosso país, a partir da Constituição de 1988, que teve início no movimento de mobilização da década de 1980, ligado ao intenso debate acerca da proteção infanto-juvenil, notadamente a necessidade de substituição de doutrinas anteriores (a do Direito Penal do Menor e a do Menor em situação irregular, com a afirmação da proteção integral). A ideia era substituir o subjetivismo pelo “garantismo”, considerando a cidadania infanto-juvenil como interesse prioritário. Trata-se, sem dúvida, do primado dos direitos e do reconhecimento da criança e do adolescente como titulares de obrigações que devem ser prestadas pelo Estado, pela sociedade e pelas famílias. Não obstante, é possível afirmar que não

7

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi criado dois anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, com a finalidade de regulamentar os artigos que versaram sobre os direitos prioritários das crianças e adolescentes, na linha da referida proteção integral, com o artigo 227.

há uma orientação uniforme, em abstrato ou *a priori*, do conjunto de fatores determinantes do que venha a ser o melhor interesse.

Quando o plano teórico cede espaço ao da casuística e, em particular, quando se consideram as novas tecnologias reprodutivas e o acesso aos casais soropositivos, novas indagações aparecem. Porém, obstar tal realização com fundamento nos direitos das crianças que podem nascer pode ser um equívoco, pois nenhum projeto parental, envolvendo ou não as tecnologias reprodutivas, ou até mesmo a adoção, podem, em princípio, garantir o pleno desenvolvimento físico e moral da criança. O princípio da dignidade da pessoa humana, na condição de valor nuclear da ordem constitucional, tende a pontuar o debate apresentando-se como balizador na ponderação de interesses em conflito.

Por fim, indicamos a escassez da literatura conjugando as temáticas reprodução assistida e HIV/Aids no campo das ciências sociais no Brasil e na saúde coletiva, embora se apresente como uma forte tendência à expansão na área biomédica (VARGAS et al., 2010). É nesta direção, e considerando a impossibilidade de recobrir todo o espectro de questões vinculado ao debate sobre o tema, que este artigo pretendeu contribuir.

REFERÊNCIAS

- BARBOZA, H. H. *A reprodução humana como direito fundamental*. 2007. 15p. Mimeo.
- BARCELOS, N. T. Prevenção Positiva: aspectos clínicos. In: RAXACH, J. C. et al. (Org.). *Prevenção Positiva: estado da arte*. Rio de Janeiro: ABIA, 2009. (Coleção ABIA Políticas Públicas, 8).
- BELOQUI, J. O conceito de prevenção positiva em debate. In: RAXACH, Juan Carlos et al. (Org.). *Prevenção Positiva: estado da arte*. Rio de Janeiro: ABIA, 2009. (Coleção ABIA. Políticas Públicas, 8).
- BERLINGUER, G. Equidade, seletividade e assistência à saúde. *Lua Nova*, n. 47, p. 59-71, ago. 2000.
- BERMÚDEZ, X. P. D.; SEFFNER, F. Liderança brasileira à luz da Declaração de Compromisso sobre HIV/Aids da UNGASS. *Rev. Saúde Pública*, v. 40, p. 101-108, abr. 2006.
- CAMPBELL, A. Uma visão internacional da bioética. In: GARRAFA, V.; COSTA, S. I. F. (Org.) *A bioética do século XXI*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.
- CORRÊA, M. C. Bioética e reprodução assistida. Infertilidade, reprodução e uso de embriões humanos. In: LOYOLA, M. A. (Org.). *Bioética, reprodução e gênero na sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: ABEP; Brasília: Letras Livres, 2005.
- DIAS, M. B. *Manual de direito das famílias*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.
- DINIZ, D.; BUGLIONE, S. *Quem pode ter acesso às tecnologias reprodutivas: diferentes perspectivas do direito brasileiro*. Brasília: Letras Livres, 2002.
- FAÚNDES, A. et al. Violência sexual: procedimentos indicados e seus resultados no atendimento de urgência de mulheres vítimas de estupro. *Rev. Bras. Ginecol. Obstet.*, v. 28, n. 2, p. 126-135, fev. 2006.
- FEYERBAND, P. *En camino hacia una teoría del conocimiento dadaísta*. Por que non Platon? Barcelona: Tecnos, 1993.

FOUCAULT, M. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2012. (original de 1971).

FRANÇA-JUNIOR, I.; DORING, M.; STELLA, I. M. Crianças órfãs e vulneráveis pelo HIV no Brasil: onde estamos e para onde vamos? *Rev. Saúde Pública*, v. 40, p. 23-30, abr. 2006.

HERNÁNDEZ-ROSETE, D. et al. Migración y ruralización del SIDA: relatos de vulnerabilidad en comunidades indígenas de México. *Rev. Saúde Pública*, v. 42, n. 1, p. 131-138, fev. 2008.

LÔBO, P. *Direito civil*. Parte Geral. São Paulo: Saraiva, 2009.

MAKSUD, I. O discurso da prevenção da AIDS frente às lógicas sexuais de casais sorodiscordantes: sobre normas e práticas. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 349-369, 2009.

_____. Casais sorodiscordantes: conjugalidade, práticas sexuais e HIV/Aids. 2007. Tese (Doutorado) – Pós-graduação em Saúde Coletiva, Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2007.

_____. Silêncios e segredos: aspectos (não falados) da conjugalidade face à sorodiscordância para o HIV/Aids. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 6, jun. 2012.

MOÁS, L.C. *O reconhecimento jurídico da família homoafetiva*: uma questão de justiça. 2006. Tese (Doutorado) – Pós-graduação em Saúde Coletiva, Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

MOÁS, L. C.; VARGAS, E. P. Princípios jurídicos e aspectos normativos em saúde implicados no acesso à reprodução assistida no âmbito conjugal: revisitando parâmetros. In: TAQUETTE, S. R.; CALDAS, C. P. (Org.) *Ética e pesquisa com populações vulneráveis*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

OLIVEIRA, R. M. R. Gênero, direitos humanos e impacto socioeconômico da Aids no Brasil. *Rev. Saúde Pública*, v. 40, p. 80-87, abr. 2006.

PAIVA, V. Prevenção positiva? Abordagem psicossocial, emancipação e vulnerabilidade. In: RAXACH, J. C. et al. (Org.) *Prevenção Positiva*: estado da arte. Rio de Janeiro: ABIA, 2009 (Coleção ABIA. Políticas Públicas, 8).

PAIVA, V.; PUPO, L. R.; BARBOZA, R. O direito à prevenção e os desafios da redução da vulnerabilidade ao HIV no Brasil. *Rev. Saúde Pública*, v. 40, p. 109-119, abr. 2006.

PAIVA, V. et al. Sem direito de amar?: a vontade de ter filhos entre homens (e mulheres) vivendo com o HIV. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 105-133, 2002.

PEREIRA, C. M. S. *Instituições de direito civil*. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

PERES, C. A. et al. Prevenção da Aids com adolescentes encarcerados em São Paulo, SP. *Revista de Saúde Pública*, v. 36, n. 4, p. 76-81, ago. 2002.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. (Org.) *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROSSI, A. S. et al. Access of people living with HIV to infertility services: perspective of Brazilian healthcare professionals. *Aids Care*, v. 21, 2011.

SANTOS, M. C. C. L. *Biodireito*: ciência da vida, novos desafios. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

SANTOS, N. J. S. et al. Mulheres HIV positivas, reprodução e sexualidade. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 36, n. 4, ago. 2002.

SARMENTO, D. *A ponderação de interesses na Constituição Federal*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2002.

SILVA, S. M. et al. Redução de danos: estratégia de cuidado com populações vulneráveis na cidade de Santo André – SP. *Saúde Soc.*, v. 18, supl. 2, p. 100-103, jun. 2009.

TESSER, Charles Dalcanale. Medicalização social (I): o excessivo sucesso do epistemicídio moderno na saúde. *Interface*, Botucatu, v. 10, n. 19, p. 61-76, jan./jun. 2006.

VARGAS, E. P. "Barrigão à mostra": vicissitudes e valorização do corpo reprodutivo na construção das imagens da gravidez. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 19, p. 237-258, jan./mar. 2012.

VARGAS, E. P.; MOÁS, L. C. Discursos normativos do desejo de filho. *Revista de Saúde Pública*, v. 44, p. 758-762, 2010.

VARGAS, E. P.; RUSSO, J. A.; HEILBORN, M. L. Sexualidade e reprodução: usos e valores relativos ao desejo de filhos entre casais de camadas médias no Rio de Janeiro, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, v. 26, n. 1, p. 153-162, 2010.

VARGAS, E. P. et al. HIV/Aids, direitos reprodutivos e tecnologias reprodutivas: mapeando diferentes perspectivas. *RECIIS. Revista eletrônica de comunicação, informação & inovação em saúde*, v. 4, p. 3-13, 2010.

LUCIANE DA COSTA MOÁS

Doutora em Saúde Coletiva, professora adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

lumoas@yahoo.com.br

ELIANE PORTES VARGAS

Doutora em Saúde Coletiva, pesquisadora do Instituto Oswaldo Cruz – IOC/ Fiocruz – Rio de Janeiro

epvargas@ioc.fiocruz.br

IVIA MAKSUD

Doutora em Saúde Coletiva, professora adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

iviamaksud@gmail.com

RUTH BRITTO

Doutora em Saúde Coletiva, professora do programa de pós-graduação da Universidade Plínio Leite – Unipli

ruth.britto@gmail.com

OUTROS TEMAS

BECAS DE POSGRADO PARA INDÍGENAS: UN PROGRAMA NO CONVENCIONAL EN MÉXICO

DAVID NAVARRETE G.

RESUMEN

En este trabajo se examina la implementación y principales resultados en México del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (IFP, por sus siglas en inglés). Se describe el momento histórico y el contexto político en que el programa se ha desarrollado y se presenta un panorama general de las condiciones de marginación que afectan a los pueblos indios, resaltando sus bajos índices de acceso a la educación superior. Se presenta una serie de indicadores sobre el desempeño académico de quienes ya concluyeron sus posgrados y se discuten los factores que inciden para los resultados positivos obtenidos. A lo largo del trabajo se sostiene que programas de becas no convencionales como el IFP contribuyen a la atención de los problemas de acceso, permanencia y egreso que afectan a la población indígena en el sistema educativo superior del país.

POBLACIÓN INDÍGENA • ACCESO A LA EDUCACIÓN • EDUCACIÓN SUPERIOR • BECAS

GRADUATE SCHOLARSHIPS FOR INDIGENOUS PEOPLE: AN UNORTHODOX PROGRAM IN MEXICO

ABSTRACT

This study examines the implementation and the main results achieved in Mexico by the Ford Foundation International Fellowships Program – IFP. This article refers to the historical moment and the political context in which the program was developed and presents an overview of the marginalization conditions affecting indigenous peoples, emphasizing their low rates of access to higher education. A number of indicators relating to the academic performance of fellows who completed their postgraduate studies are presented and the factors which affect the positive results achieved are discussed. Throughout the paper it is shown that unconventional scholarship programs such as the IFP contribute to cope with access, staying in school and graduation issues that affect the indigenous population in the higher education system in Mexico.

INDIGENOUS POPULATION • HIGHER EDUCATION • ACCESS TO
EDUCATION • FELLOWSHIPS

BOLSAS DE PÓS-GRADUAÇÃO PARA INDÍGENAS: UM PROGRAMA NÃO CONVENCIONAL NO MÉXICO

RESUMO

Neste trabalho são examinados a implantação e os principais resultados obtidos no México pelo Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford (IFP, pelas siglas em inglês). O artigo se refere ao momento histórico e ao contexto político no qual o programa foi desenvolvido e apresenta um panorama geral das condições de marginalização que afetam os povos indígenas, ressaltando seus baixos índices de acesso ao ensino superior. É apresentada uma série de indicadores sobre o desempenho acadêmico dos alunos que concluíram sua pós-graduação e são discutidos os fatores que incidem sobre os resultados positivos obtidos. Ao longo do trabalho evidencia-se que programas de bolsas não convencionais, como o IFP, contribuem para enfrentar os problemas de acesso, permanência e graduação que afetam a população indígena no sistema educacional superior do país.

POVOS INDÍGENAS • ENSINO SUPERIOR • ACESSO À EDUCAÇÃO •
BOLSAS DE ESTUDO

ESTE TRABAJO OFRECE UNA VISIÓN PANORÁMICA de la implementación y resultados en México del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (IFP). Se describe la forma en que este programa se adaptó al contexto mexicano y se anotan sus principales aportes en relación con las políticas y acciones realizadas en la última década a favor de la inclusión y trato equitativo de poblaciones discriminadas –en particular, la población indígena– en el sistema educativo superior del país.

Recuperar y sistematizar las experiencias obtenidas en once años de operación del IFP en México es una tarea importante, entre otras razones por sus significativas innovaciones de diseño y funcionamiento respecto de los programas de becas convencionales dirigidos a grupos excluidos. Además, sus resultados son insumos relevantes para examinar la contribución de las estrategias de intervención de acción afirmativa que atienden de manera articulada a problemas medulares del sistema educativo superior en la actualidad: ampliación del acceso, permanencia y egreso y vinculación social de los estudiantes provenientes de sectores marginados.

Otro elemento valioso para el análisis y la reflexión de la labor realizada por el IFP en contra de la exclusión social en y desde la esfera educativa se relaciona con el nivel formativo que atiende: el posgrado. En la última década se han instrumentado en México medidas concretas para apoyar a los indígenas en su tránsito a la educación universitaria y la conclusión exitosa de ésta. Sin embargo, su progresión al nivel de posgrado es un área prácticamente desatendida, creando con ello

una carencia de cuadros altamente calificados que afecta no sólo a los pueblos originarios sino a la sociedad mexicana en su conjunto. El IFP es el primer programa de becas de posgrado destinado a la población indígena en la historia del país.¹

Además de dar a conocer el derrotero del IFP en México, este ensayo aspira a contribuir al debate crítico y constructivo sobre los mecanismos más apropiados para avanzar en caminos de acceso a la educación superior que permitan superar la discriminación y generar contextos de mayor justicia y equidad.

LA INEQUIDAD SOCIAL Y LA POBLACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO EN EL NUEVO MILENIO

Para entender la relevancia de las acciones de impulso de la educación superior para la población indígena hechas por el IFP, es necesario tener presente la situación de ésta última en el momento actual.

México es conocido internacionalmente por la riqueza de sus recursos naturales y su extraordinario patrimonio histórico y cultural. Sin embargo, los beneficios de estos recursos no han sido distribuidos equitativamente. La inequidad ha sido una constante de la sociedad mexicana a lo largo de su historia. Si bien en décadas recientes se han hecho importantes esfuerzos para reducir la pobreza, continúan existiendo grandes disparidades entre los distintos segmentos de la sociedad y, lo que es más, se están profundizando. Estimaciones recientes sobre el nivel de pobreza indican que más de la mitad de los mexicanos viven en pobreza y uno de cada cinco en pobreza extrema (MÉXICO, 2004). En 2010 México fue uno de los dos países de América Latina y el Caribe donde la pobreza y la indigencia aumentaron entre su población, alcanzando promedios superiores a los de la región latinoamericana en su conjunto (CEPAL, 2010, p. 11-14).

La incidencia de la pobreza en México varía considerablemente en términos sociales y geográficos. Dentro de esta diversidad, históricamente los grupos sociales y las zonas más afectadas por la desigualdad y que exhiben los niveles más bajos de bienestar en todos los renglones –salud, alimentación, vivienda, educación–, son los indígenas. (MÉXICO, 2004, p. 108-109).² Dicho con otras palabras, ellos son los pobres de los pobres. Vivir en un área indígena o ser miembro de un grupo étnico marca una profunda diferencia en las perspectivas de vida.

La marginación de la población indígena es un problema mayúsculo. Tanto en términos absolutos como relativos, representa un sector muy significativo de la sociedad mexicana. Los resultados preliminares del Censo General de Población y Vivienda 2010 señalan

¹ Para una visión panorámica y a la vez sintética del diseño, operación y principales resultados del IFP en México véase el documental *Acciones presentes, raíces futuras* (2013). Incluye entrevistas a ex becarios que ilustran el perfil de los profesionistas indígenas que fueron apoyados por el programa, sus actuales espacios de reinserción profesional y actividades de impacto social (Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=3Q7MRecmzX8>. Acceso el: 15 ago. 2013).

² Por ejemplo, el 60% de los hogares indígenas carecen de drenaje, 33.5% no tiene acceso al agua potable y 79% vive en casas de una sola habitación. Respecto de la salud, los niveles de mortalidad son más altos que el resto de la población y prevalece un déficit de talla en los niños indígenas, reflejo de su deficiencia nutricional. A nivel territorial, los municipios más pobres del país son indígenas

que la población indígena es de 15'702,246 personas, que representan 14.86% de la población total del país.³

Conviene señalar que el término “indígena”, que fue acuñado por los conquistadores españoles en el siglo XVI, engloba un variado y complejo universo de habitantes del país. Este segmento de la población está compuesto en la actualidad por 62 grupos etnolingüísticos, de los cuales 60% es hablante de una lengua indígena y 52% es bilingüe, que en su gran mayoría son hablantes de lengua indígena y del castellano. En cuanto a su distribución geográfica, si bien una alta proporción vive en localidades rurales del centro y sur del país, se localizan en prácticamente todo el territorio nacional, muchos de ellos en zonas urbanas.

3

Las estimaciones varían dependiendo de los criterios y la metodología utilizados para definir a la población indígena. El conteo citado toma como base la condición de autoadscripción o pertenencia indígena y arroja un aumento de aproximadamente 4% respecto del censo de 2000 (MENA VÁZQUEZ, 2011, p. 43). Este considerable aumento tiene diversas e importantes implicaciones sobre las acciones de gobierno dirigidas a este sector de la población, incluyendo las educativas.

4

Esta diferencia es de 13.1% en el índice de salud y de 14.6% en el de ingresos (MÉXICO, 2004, p. 7).

5

Si bien aquí se destaca la difícil situación de los indígenas, es claro que el restringido acceso a la universidad también afecta al resto de la población del país. Datos similares a los que aquí se presentan fueron proporcionados recientemente por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología –CONACYT. De acuerdo con su director general, mientras la población total del país asciende a 112 millones de personas, sólo 12 millones (10.7%) cuentan con una licenciatura y menos de un millón (0.89%) han estudiado un posgrado. “Sólo 2 de 10 mexicanos cursan un posgrado: Conacyt” 2011, en *Universia México* (Disponible en: <<http://noticias.universia.net.mx/ciencia-nn-tt/noticia/2011/04/01/807511/solo-2-10-mexicanos-cursan-posgrado-conacyt.html>>. Acceso el: 11 mayo 2013).

INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR

La situación de rezago y desigualdad con que arribó la población indígena al nuevo milenio se manifiestan con agudeza en el área educativa. El 25.4% del segmento etario de 15 años o más es analfabeto, y 8.4% de niños en edad escolar no asiste a la escuela. En conjunto, el índice de analfabetismo entre los indígenas es de 15%, superando con amplitud el 6% registrado para el resto de la población. El promedio de años de escolaridad entre los indígenas es de 4.6 años, frente al 7.9 de los no indígenas (MUÑOZ, 2006, p. 133). En términos de los tres componentes principales del Índice de Desarrollo Humano –salud, educación e ingreso–, la mayor brecha se presenta en materia educativa: mientras para los indígenas el índice es de 0.7319, entre los no indígenas alcanza 0.8841, lo cual significa una diferencia de 17.2%.⁴

Teniendo presentes los datos anteriores, no extraña que la participación de los indígenas en el sistema educativo universitario sea muy reducida. De acuerdo con el censo de población 2010, sólo 5.4% de los indígenas han realizado estudios universitarios, apenas la mitad del porcentaje registrado para los no indígenas (10%). En el posgrado la situación es más apremiante y desigual: únicamente 0.25% de la población indígena nacional cuenta con ese nivel educativo, frente a 0.83% en el resto de la población (es decir, 3.3 veces más). Las distancias entre los dos grupos se amplían en el segmento de la población de 19 a 60 años: mientras 1.66% de los no indígenas reportan haber cursado estudios de posgrado, entre los indígenas el porcentaje es cuatro veces menor, 0.4% (MENA VÁZQUEZ, 2011, p. 50).⁵

Al problema del acceso se suman los de permanencia y conclusión de los estudios superiores. Se calcula que de los indígenas que ingresan a la universidad sólo uno de cada cinco egresa y se titula, mientras la tasa de titulación general es de uno de cada tres estudiantes (RUBIO, 2006, p. 181).

Esta ampliación de la brecha educativa en el nivel superior se debe a varios factores, entre los que destacan la deficiente formación recibida en los niveles educativos previos, la falta de recursos económicos y de apoyos institucionales para cursar estudios de licenciatura y, aún más, de posgrado. La necesidad y conveniencia de ampliar la presencia y oportunidades de la población indígena en la educación superior ha sido reconocida por mucho tiempo, sin embargo hasta hace poco no existían programas específicos orientados a atender este reclamo. En materia de otorgamiento de becas, la mayoría de los miembros de este sector social ha tenido que competir en desventaja con candidatos no indígenas de perfiles académicos más sólidos, condición que deriva no de una diferencia de capacidades para el estudio, sino de haber contado éstos últimos con mejores condiciones a lo largo de su trayectoria educativa.

UNA COYUNTURA PROPICIA

Cuando en 2001 el IFP inició sus operaciones en México, fue una de las primeras acciones concretas dirigidas a atender el agudo problema del acceso y trato equitativo de los indígenas en la educación superior descrito en las páginas anteriores. El programa es parte fundamental de la serie de proyectos convergentes de educación para indígenas que se integraron a la agenda social y política del país en el transcurso de la primera década del siglo XXI y que han adicionado la dimensión étnica al combate contra la desigualdad en la educación superior; también ha contribuido para comprender las peculiaridades de la población indígena en ese nivel educativo.

Es importante señalar que al igual que sucedió en otros países de América Latina (Perú y Guatemala, por ejemplo), estas acciones educativas surgieron en una coyuntura posterior a movimientos de protesta política y social y están relacionadas con procesos orientados a una reconciliación nacional que situaron la atención e inclusión de la población indígena como tareas prioritarias. El estallido del Movimiento Zapatista en el estado de Chiapas en 1994 –justo cuando México ingresó oficialmente al grupo de la Organización de Países Desarrollados – OCDE– echó por tierra la idea propugnada por el gobierno y aceptada sin cuestionamientos por amplios sectores dentro y fuera del país, acerca de una nación que avanzaba unida y de manera armónica por la ruta del “progreso”. Ese movimiento social también recordó el carácter multicultural de la sociedad mexicana y visibilizó las profundas desigualdades culturales, económicas, jurídicas y políticas que afectaban a los pueblos indios y, por ende, al país en su conjunto.

De esta forma, al iniciar el nuevo milenio, en los medios oficiales y diversos sectores de la sociedad había una fuerte sensibilidad a la necesidad urgente de realizar acciones de alto impacto tendientes a

6

En 2004 fue creada la primera universidad intercultural de este proyecto gubernamental. Al comenzar el 2013 son once en total y están ubicadas en distintas regiones del país con altos índices de población indígena. En 2010 la matrícula conjunta de estas universidades alcanzó casi siete mil estudiantes. Sobre los avances y retos de las universidades interculturales incorporadas en el sistema de la Secretaría de Educación Pública y otras impulsadas por universidades públicas estatales y organizaciones indígenas, véanse los estudios sobre México publicados en Mato, 2008. Una evaluación crítica de un estudioso indígena sobre los modelos educativos interculturales en México la ofrece Llanes (2009). Disponible en: <<http://ford.ciesas.edu.mx/Revistas.htm>>. Acceso el: 20 jun. 2013.

7

Este programa funcionó también en otros países del mundo y fue resultado de la iniciativa y financiamiento de la Fundación Ford. Su operación en México correspondió a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior - ANUIES-, organismo no gubernamental que agremia a las principales instituciones de educación superior del país. Una visión sintética de los principales resultados de este programa en México los ofrece Gómez (2010). Sobre la operación y resultados en América Latina véase Didou y Remedi (2009).

8

Este programa de becas forma parte del "Programa Universitario México Nación Multicultural" de la UNAM. Disponible en: <<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/index.html>>. Acceso el: 20 jun. 2013.

9

El CIESAS, fundado en 1973, es una institución mexicana dedicada a la investigación y a la formación especializada en antropología social y disciplinas afines. Una de sus líneas de trabajo centrales y de largo plazo se relaciona con los grupos marginados del país, incluyendo la población indígena. Al

revertir la marginación de la población indígena. Se entró así en un periodo de reforma y adecuación de políticas públicas orientadas a este fin. Entre las principales acciones del gobierno federal estuvo la transformación del Instituto Nacional Indigenista (creado en la década de 1940), que en 2002 dio paso a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas como la principal dependencia responsable de instrumentar la política gubernamental dirigida a esa población. En 2003 se creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. De manera paralela, en varios estados del país se abrieron procesos de deliberación para reformar sus constituciones y leyes, crear y ajustar instituciones y formular políticas, programas y acciones orientadas a los pueblos indios. En suma, como señala con tino Paraizo (2011, p. 92), durante la primera década del siglo las políticas orientadas a esa población ganaron estatus en la política transversal.

Con el arribo en el año 2000 del primer gobierno de oposición en 70 años también surgieron programas públicos dirigidos a impulsar la equidad en la educación superior. Se destaca la creación en 2001 de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe - CGEIB-, una de cuyas principales tareas fue diseñar y ejecutar un ambicioso proyecto de universidades interculturales, que hoy atienden a un número considerable de estudiantes indígenas.⁶ También a nivel licenciatura ese año tuvo inicio el Programa de Atención a Estudiantes Indígenas -PAEIIES-, producto de una iniciativa no gubernamental que tuvo entre sus metas centrales aumentar el ingreso y egreso de tal tipo de estudiantes en distintas universidades públicas del país.⁷ Poco después la UNAM, la principal universidad pública del país, puso en marcha con similares objetivos un programa de apoyo para su población estudiantil indígena.⁸

LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

Así pues, cuando se iniciaron los trabajos de diseño y ejecución del IFP en México existía un clima social y político favorable para la recepción de un programa con los objetivos y en la esfera de acción del IFP. A este ambiente propicio en el que se ha desarrollado el programa desde entonces coadyuvó la decisión de dirigirlo a la población indígena, que fue tomada por la Oficina de la Fundación Ford en México tras un proceso interno de evaluación y consultas con expertos en la materia. Luego de un periodo transitorio (2001-2003) de ajustes institucionales, la supervisión general quedó en manos de la Secretaría General del IFP en Nueva York y la responsabilidad operativa en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social -CIESAS-, tarea para la que se creó la Coordinación del IFP México.⁹ La ubicación en las universidades y el monitoreo de los becarios durante sus estudios fueron llevados a

cabo por la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Educación –IIE-LA–, bajo la supervisión de la Coordinación del IFP en el CIESAS.

Al igual que en el resto de los países donde opera el IFP, su propósito central en México es contribuir al desarrollo y a la justicia social impulsando la inserción en la educación superior de individuos pertenecientes a grupos sociales que han estado marginados de ella. Su propuesta de intervención descansa en el otorgamiento de becas, uno de los principales mecanismos reconocidos por los especialistas para mejorar el acceso a dicho nivel educativo.¹⁰ Mediante el otorgamiento del apoyo financiero respectivo se contrarrestan los efectos de la insuficiencia de los ingresos familiares que frena la posibilidad de ingresar a la universidad y que también está en la base de un alto porcentaje de deserciones de los estudiantes de bajos recursos. Un estudio reciente encontró que los individuos cuyas familias tenían un ingreso mensual menor a mil pesos (aprox. 75 dólares) representaron sólo 6.8% de los postulantes a la universidad (SVERDLICK; JAIMOVICH, 2005, p. 79). En la misma dirección apuntan los cálculos que señalan que uno de cada tres jóvenes en el grupo de edad de 19 a 23 años, típicamente vinculado a la educación superior, abandonaron sus estudios por motivos económicos (RUBIO, 2006, p. 162).¹¹ No está por demás recordar que el índice de ingresos de la población indígena es 14.6% inferior al del segmento no indígena, factor que con seguridad tiene un peso relevante en la alta tasa de deserción de los indígenas que ingresan a la universidad.

Un rasgo distintivo del IFP respecto de los programas convencionales de becas fue la inclusión de diversos soportes financieros, académicos y administrativos orientados a asegurar la permanencia y graduación de sus becarios. De gran importancia fue la definición conceptual y estratégica de las modalidades de atención adecuadas para la población atendida. Esto se hizo a través del continuo diagnóstico de las necesidades formativas de cada nueva generación de becarios y de la sistemática revisión y ajuste de los mecanismos de atención instrumentados.

Considerando la deficiente formación académica de la mayoría de los estudiantes indígenas que arriban a la universidad, y que en muchos casos persiste después de haber concluido los estudios de licenciatura, los becarios que lo requirieron recibieron cursos de nivelación de cómputo, comprensión de lectura en inglés, y lectura y redacción de textos académicos en español. El entrenamiento se realizó antes del inicio del posgrado y, dependiendo de cada caso, duró varios meses. A fin de responder a la disponibilidad de tiempo y a los compromisos de trabajo y familiares de los becarios (por ejemplo, madres que trabajan y con hijos pequeños), se desarrolló un programa de entrenamiento preacadémico flexible que incluyó cursos presenciales y a distancia,

respecto véase el sitio <<http://ciesas.edu.mx/>>. Acceso el: 30 jun. 2013.

10
Otro programa de becas dirigidas a la población indígena que ha estado en operación varios años es el de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, que apoya a estudiantes de escasos recursos en universidades públicas del país. Consiste en la asignación de becas (con un máximo de una por familia) a aquellos estudiantes con necesidad económica y que presenten un promedio mínimo de 8.5 en el nivel educativo inmediato anterior. No considero aquí al Programa Nacional de Becas para la Educación Superior –PRONABES–, iniciado en 2001 por no estar dirigido específicamente al segmento de población que nos ocupa, sino a estudiantes de bajos recursos matriculados en instituciones públicas. Sin embargo, dados estos mismos criterios de elegibilidad, beneficia a muchos estudiantes indígenas. Conviene destacar que ninguno de estos programas atiende el nivel de posgrado.

11
Refiriéndose al carácter regresivo de la inversión pública en ese nivel educativo, este autor añade que “la participación de jóvenes de hogares del decil de más bajos ingresos fue 12 veces menor que la del decil de ingresos más altos”.

intensivos y modulares, y a los que los becarios pudieron asistir en sus sitios de residencia o en la ciudad de México (NAVARRETE, 2012).

La importancia de este tipo de apoyos se aprecia mejor cuando se considera que un alto porcentaje de quienes fueron becados son originarios de zonas rurales de alta marginación, aprendieron español como segunda lengua, asistieron a escuelas rurales de bajo nivel académico y cursaron su licenciatura trabajando simultáneamente y cuando ya eran padres de familia. Una encuesta aplicada a quienes tomaron cursos de nivelación con apoyo del programa (67% de los becarios) señala que obtuvieron herramientas para mejorar su desempeño académico y en general para el desarrollo de sus estudios de posgrado (LEYVA, 2010).¹²

Otro soporte contemplado desde el inicio del programa en 2001 y que resultó pertinente y relevante, es la orientación brindada a los becarios para la elección de sus posgrados. Al momento de ser seleccionados este tipo de estudiantes desconocen, en general, las opciones de estudios de maestría y doctorado que existen dentro y fuera del país y carecen de experiencia para evaluar cuáles son los más convenientes a sus intereses y perfil académico y profesional. Con frecuencia a esta falta de información se suma el manejo deficiente de las herramientas de comunicación a distancia (correo electrónico e Internet), lo que ocasiona una situación de desventaja en los competidos procesos de admisión de los programas a los que postulan. Además de brindarles información y orientación especializadas al respecto, a los becarios del programa se les acompañó en el proceso de postulación y se cubrieron los gastos correspondientes (presentación de exámenes, traslados para la realización de entrevistas, certificación de documentos, trámites de admisión, etc.).

Durante la realización de sus estudios se instrumentó un escrupuloso sistema de seguimiento, que incluyó informes y planes de trabajo periódicos de los becarios y evaluaciones de sus tutores de tesis; también se establecieron acuerdos con diversas universidades para brindar soporte académico individual a quienes lo requirieron. Estos apoyos fueron útiles, por ejemplo, durante la etapa inicial de adaptación al posgrado, especialmente para quienes nunca antes habían salido del país. La labor de monitoreo y seguimiento permitió identificar factores y situaciones (académicos y personales) que incidieron en el rendimiento de los becarios, lo que a su vez permitió ajustar prácticas operativas para prevenir problemas similares en las siguientes generaciones. La evaluación de este componente de ubicación y monitoreo arrojó resultados positivos: cerca de 80% de los becarios y ex becarios encuestados en el transcurso de 2009-2010 afirmó que les facilitó su ingreso y contribuyó a la terminación de sus estudios (LEYVA, 2010, p. 176, 190).

12

Este estudio fue comisionado para su realización al Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa -INITE- por la Coordinación del IFP México.

En el rubro financiero, además de la beca de manutención se otorgaron fondos especiales para mejorar el manejo del idioma inglés, para realizar investigación de campo relacionada con la elaboración de la tesis y para que el becario asistiera a eventos especializados (congresos, simposios) fuera de su universidad receptora. De esta forma se procuró que los becarios pusieran en práctica y reforzaran una serie de conocimientos y habilidades que al concluir sus estudios los situaron en un nivel de competencias similar al de los posgraduados no indígenas. Además de las implicaciones que esto tiene para efectos de su ubicación en el mercado de trabajo, se buscó coadyuvar a la formación de especialistas indígenas con el nivel requerido para aportar mejores diagnósticos y propuestas de atención a los problemas que afectan a los pueblos originarios de México.

En 2005 se inició en México el subprograma de postbeca, uno de cuyos objetivos centrales fue hacer un seguimiento de la trayectoria profesional y social de los ex becarios para documentar el impacto del programa. Además se diseñaron y llevaron a cabo diversas actividades –seminarios temáticos, talleres y cursos– para apoyar la reinserción profesional y aumentar la visibilidad individual y colectiva de quienes fueron becados. Un importante producto de esta línea de acción fue la revista *Aquí Estamos* (Disponible en: <<http://ford.ciesas.edu.mx/Revistas.htm>>), en la que se publicaron artículos escritos por ex becarios que expusieron sus diagnósticos y propuestas de atención dirigidas a sus grupos de pertenencia y a otros sectores sociales marginados del país.

El programa contribuyó así a combatir la marginación de la que son objeto los jóvenes intelectuales indígenas en el medio científico mexicano y buscó contribuir a su posicionamiento como antropólogos, lingüistas, abogados, historiadores, ingenieros, etc., cuya voz debe ser conocida y escuchada en el medio académico y por la sociedad mexicana en su conjunto. A través de la revista también se intentó contribuir a romper estereotipos racistas profundamente arraigados en la sociedad mexicana, donde los indígenas son vistos como individuos y grupos pasivos carentes de opiniones informadas y propuestas sólidas de atención a los agudos problemas que afectan al país.

Otra área relevante de intervención del subprograma de postbeca se refirió al acompañamiento y apoyo brindados para facilitar algunos procesos colectivos. La articulación de las capacidades y conocimientos individuales de los ex becarios tiene un gran potencial para impulsar acciones valiosas para el desarrollo y el cambio social en nuestro país. Un importante resultado de esta línea de acción fue la formación en 2006 de la asociación de ex becarios, que lleva el nombre de Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, A. C. (Disponible en: <<http://www.investigadoresindigenas.org.mx/index.php>>).¹³

13
Sobre el diseño,
actividades y resultados del
subprograma de postbeca
véase Navarrete (2011).

El conjunto de componentes y apoyos expuestos en las páginas anteriores son un elemento sobresaliente del diseño y operación del IFP en México y obedecieron al propósito de nivelar competencias y oportunidades en la población atendida. Para contrarrestar los efectos de las desigualdades educativas derivadas de la condición étnica y socioeconómica de los becarios indígenas mexicanos, es necesario articular intervenciones académicas, financieras y administrativas como las descritas.

Esto no quiere decir que todas las deficiencias formativas detectadas en este tipo de estudiantes deben ser vistas como resultado de la desigualdad de oportunidades que les ha afectado en etapas previas de su vida, pues una parte de ellas son producto de un sistema escolar que también incide negativamente sobre otros grupos sociales. La cuestión radica en identificar qué carencias pueden ser atendidas con eficacia en el nivel de posgrado y en el constreñido tiempo de la duración contractual de la beca (2-3 años). La tarea de eliminar inequidades debe incluir la construcción de las condiciones que les permitan desarrollarse en dicho nivel educativo de la mejor manera y, eventualmente, en condiciones de igualdad con sus pares no indígenas.

Como se verá a continuación, el desempeño académico de los becarios indica que la estrategia seguida por este programa es pertinente para atender dos problemas centrales del sistema educativo superior en México que fueron enunciados al principio de este trabajo: la permanencia y graduación exitosa de estudiantes indígenas.

LOS RESULTADOS: UNA APROXIMACIÓN

Antes de examinar los indicadores de desempeño de los becarios, conviene presentar las características generales del grupo.

Entre 2001 y 2010 el IFP otorgó en México un total de 226 becas, 190 (84%) de maestría y 36 (16%) de doctorado.¹⁴ El número de becas asignadas a México y a los restantes 21 países donde opera el programa fue determinado por la Secretaría General del IFP. El porcentaje de becas de maestría y doctorado obedece a una política general del programa que busca favorecer al interior de la población atendida a aquellos individuos que no han cursado previamente un posgrado.

El universo de becarios mexicanos está compuesto por 91 mujeres (40%) y 135 (60%) hombres. En este universo están representados 20 de los 31 estados del país y 29 de los 62 grupos étnicos existentes.

14

Conforme a su diseño original, el IFP fue pensado como un programa de duración temporal. La última ronda de selección de becarios en México se realizó en 2010. El programa concluyó su operación en junio de 2013 tanto en México como en los restantes 21 países donde operó.

MAPA 1
BECARIOS. ESTADOS DE ORIGEN



Fuente: CIESAS. Programa Internacional de Becas de posgrado para indígenas (IFP México).

CUADRO 1
BECARIOS. GRUPOS ÉTNICOS

GRUPOS ÉTNICOS	BECARIOS
Zapoteco	16%
Tsotsil	9%
Mixteco	8%
Tzeltal	8%
Mixe	8%
Nahua	8%
Maya	7%
Purépecha	5%
Otomi	4%
Chinanteco	3%
Totonaco	3%
Chol	2%
Tarahumara	2%
Triqui	2%
Zoque	2%
Otros grupos	12%

Fuente: CIESAS. Programa Internacional de Becas de posgrado para indígenas (IFP México).

Cumpliendo las metas trazadas para la estrategia de reclutamiento de candidatos y el proceso de selección de becarios, la mayoría procede de zonas rurales y pequeños pueblos alejados de las capitales estatales y más del 80% son los únicos integrantes de sus familias que han llegado a la universidad.

En cuanto a los campos de estudio, predominaron las ciencias sociales y las humanidades. Como ilustra el cuadro 2, el mayor número de becarios hizo su posgrado en temas relacionados con la educación (42), manejo de recursos naturales (29), derecho (27) y desarrollo rural (26).

CUADRO 2
BECARIOS. DISCIPLINAS ACADÉMICAS DE ESTUDIO

DISCIPLINAS ACADÉMICAS DE ESTUDIO	BECARIOS
Educación	42
Manejo de recursos naturales	29
Derecho	27
Desarrollo rural/sustentable	26
C. Sociales (historia, demografía, geografía, etc.)	12
Antropología	11
Lingüística	10
Administración	9
Psicología	9
C. De la salud	7
C. Políticas	7
Comunicación	5
Economía	5
Otras	27

Fuente: CIESAS. Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas (IFP México).

La mayoría de los becarios (39.5%) cursó sus estudios en México, siendo España (26.5%), Chile (30%) y Costa Rica (9%) los destinos más socorridos fuera del país. El dominio nulo o insuficiente de un idioma extranjero (inglés, por ejemplo) fue un factor de peso para que 95% de los becarios eligiera estudiar en América Latina y España.

El cuadro 3 muestra una selección de las principales universidades donde fueron ubicados los becarios, todas ellas de un alto nivel académico, cumpliendo así con el propósito de brindarles la oportunidad de recibir una educación de calidad.

CUADRO 3
BECARIOS. PRINCIPALES UNIVERSIDADES RECEPTORAS (SELECCIÓN)

UNIVERSIDAD	PAÍS	BECARIOS
U. Iberoamericana	México	35
CATIE	Costa Rica	20
U. Carlos III de Madrid	España	12
U. de Chile	Chile	12
U. de Barcelona	España	11
U. Mayor de San Simón	Bolivia	11
COLPOS	México	9
Pontificia U. Católica de Chile	Chile	8
U. Austral de Chile	Chile	8
U. A. de Barcelona	España	8
UNAM	México	8
CINVESTAV	México	5
ITESM	México	5
U. de Salamanca	España	5
U. Pompeu Fabra	España	5

Fuente: CIESAS. Programa Internacional de Becas de posgrado para indígenas (en México).

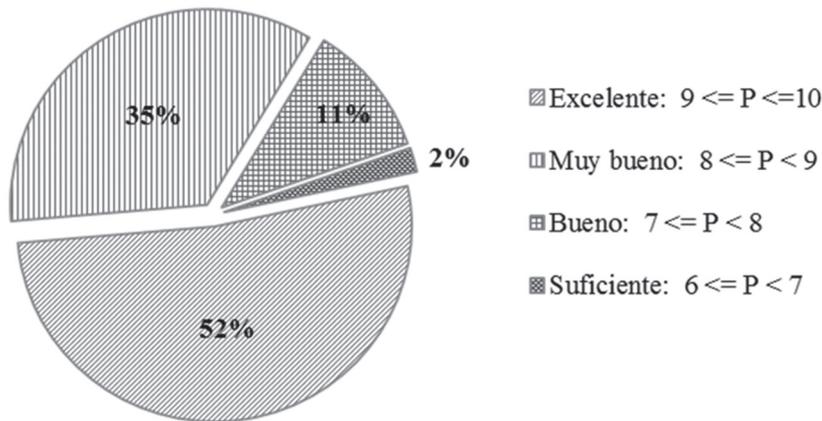
15

Entre 2001 y 2012 ocurrieron cuatro bajas, todas ellas debido a problemas personales. En todos los casos, al momento de cancelar la beca los becarios eran estudiantes regulares con niveles aprobatorios en sus calificaciones.

Al comenzar 2013, 180 becarios habían concluido sus estudios. Un primer aspecto a resaltar de su desempeño académico es que entre

este grupo no se produjo ninguna baja por motivos académicos.¹⁵ Otro punto sobresaliente son las altas calificaciones promedio obtenidas por los becarios al final de sus estudios. Es importante aclarar que las escalas de calificaciones varían de un país a otro y en algunos casos no se otorgan notas numéricas, principalmente en los doctorados. En la gráfica 1 se presenta la información de una muestra de 131 ex becarios en cuatro categorías establecidas mediante una estimación realizada a partir de una equivalencia entre escalas (LEYVA, 2010, p. 189).

GRÁFICA 1
DISTRIBUCIÓN DE BECARIOS POR PROMEDIO FINAL DE CALIFICACIONES



La equivalencia se hizo con base en la *Tabla de Equivalencias de Calificaciones para Programas de Movilidad Estudiantil*, de la Dirección de Relaciones Académicas Internacionales e Interinstitucionales de la Universidad de Guanajuato. Se obtuvo la equivalencia de todas las calificaciones, en una escala de 0 a 10, como comúnmente se utiliza en México. Estas calificaciones se situaron en rangos etiquetados arbitrariamente como: Suficiente (entre 6 y < 7), Bueno (entre 7 < 8) Muy bueno (entre 8 y < 9) y Excelente (de 9 a 10).

Los resultados del análisis reflejan resultados muy satisfactorios en términos de la adaptación de los becarios al nivel académico de las instituciones receptoras. También en el hecho que 87% de ellos se ubica en el rango de “Muy bueno” y “Excelente” de la escala, lo que refleja el hecho que lograron sobresalir en contextos de educación superior altamente competitivos, dentro y fuera del país.

El tercer indicador de desempeño a destacar es que 83% de quienes concluyeron sus contratos de beca ya se graduaron. Si bien existen retrasos entre quienes terminaron sus cursos de maestría, los becarios de doctorado que comenzaron sus estudios en 2008 y 2009 inciden de manera importante en el porcentaje (17%) que no se había titulado al concluir 2012.¹⁶ Por último, resalta la alta tasa de retorno: de acuerdo con una encuesta reciente, 87% de los ex becarios residen en el

¹⁶ El programa otorga becas de hasta 36 meses para doctorado. En casi todos los países, estos estudios requieren mayor tiempo para la graduación. En 2010 no se otorgaron becas de doctorado.

país y 28% vive en sus lugares de origen. La mayoría de quienes estaban fuera de México lo hicieron para proseguir estudios a nivel doctoral.

La positiva ponderación de los indicadores de aprovechamiento académico y tasas de graduación presentadas en las páginas anteriores resalta más si se contrastan las ya mencionadas debilidades formativas de buena parte de los becarios al concluir su licenciatura y, como contrapunto, el alto nivel académico de los programas de maestría y doctorado que cursaron. La explicación del sobresaliente desempeño académico reportado en las páginas anteriores, individual y colectivo, descansa en la confluencia de varios factores, entre los cuales en este trabajo se han destacado dos: 1) la capacidad y compromiso para el estudio de las mujeres y hombres indígenas becados; 2) el diseño y operación eficaz del sistema de apoyos y seguimiento de becarios del programa.

Otro elemento a considerar está relacionado con los posgrados donde estudiaron los becarios y el soporte académico proporcionado en varias de las instituciones anfitrionas. Esta es una variable que deberá evaluarse con detenimiento en futuras investigaciones, así como la forma en que interactúa con las cualidades individuales de los becarios para el estudio y los apoyos que recibieron del IFP. El análisis de la pertinencia de los contenidos y diseños curriculares de los posgrados en relación con las necesidades formativas y temas de interés de los becarios del IFP, puede además arrojar información de interés sobre la oferta educativa más apropiada para acoger estudiantes indígenas en México y en otros países de América Latina y de Europa.

CONSIDERACIONES FINALES

La equidad educativa es una meta y a la vez una tarea urgente de la sociedad y el Estado mexicanos. Hablando de la educación superior, pese a las diversas acciones llevadas a cabo en la primera década del presente siglo, la representación de los grupos marginados, en particular los indígenas, se mantiene en niveles muy inferiores a los que por su peso demográfico y su importancia política y cultural les corresponde. Para corregir este desequilibrio en un lapso razonable son necesarias medidas de gobierno diversas y articuladas, así como darles continuidad. El otorgamiento de becas ha sido y debe continuar siendo parte importante de la estrategia orientada a alcanzar dicho fin. Sin embargo, para potenciar los beneficios de los programas de becas y los recursos públicos invertidos en ellos es conveniente rebasar la óptica tradicional con que se han concebido y manejado y enriquecerla con modelos alternativos.

En este trabajo se ha insistido en que no basta con ofrecer becas que cubran los costos de matrícula y manutención asociados con los

estudios de posgrado. Se requieren estrategias y acciones enlazadas que ayuden a los estudiantes de grupos marginados a permanecer y concluir de manera oportuna y con éxito sus estudios; acciones que consideren las deficiencias formativas asociadas con la marginalidad y que, luego de instrumentadas, sitúen al estudiante indígena en igualdad de oportunidades educativas y de desarrollo profesional.

El programa de becas examinado en este trabajo representa una propuesta de intervención que toma en cuenta y atiende estas condiciones y que arrojó resultados satisfactorios a lo largo de doce años, tanto en la admisión de sus becarios (todos fueron ubicados en el plazo máximo de un año que contempla el programa) como por sus indicadores de aprovechamiento académico y tasas de graduación. No obstante, el diseño y funcionamiento del IFP en México arroja elementos adicionales para el análisis y la reflexión que deben ser tratados a mayor profundidad. Para concluir, a continuación tocamos uno de ellos que resulta de particular relevancia.

Una pregunta que subyace a lo largo de las páginas anteriores se refiere a la contribución que pueden hacer programas de becas basados en una atención personalizada –uno de los pilares del diseño del IFP– frente a la considerable y creciente demanda para realizar estudios de posgrado en el país. Contrastan, por ejemplo, las 226 becas otorgadas de 2001 a 2010 frente a las 1,320 solicitudes recibidas en ese mismo periodo. Los estrictos criterios de elegibilidad y de selección del programa no fueron obstáculo para que el número de candidaturas aumentara de manera sostenida, pasando de 75 en 2001 a 202 en 2010.¹⁷

La demanda de becas de posgrado para indígenas continuará aumentando, en buena medida debido a las acciones realizadas en la última década para ampliar el acceso y egreso a la universidad de ese segmento social. En 2010 la matrícula de las once universidades interculturales del país fue de casi 7 mil estudiantes, reportándose tasas de titulación que oscilan entre 50% y 90%. A ellos se suman los cerca de once mil estudiantes indígenas atendidos tan sólo en 2009 en las universidades públicas que participaron en el PAEIIES y los más de trescientos inscritos ese mismo año en el programa de la UNAM.¹⁸ También hay que considerar a los numerosos estudiantes indígenas invisibilizados que actualmente cursan y a los que han egresado en años recientes de otras muchas instituciones del sistema educativo superior del país.

Si bien un modelo de intervención como el propuesto por el IFP puede ampliar su rango de cobertura en México –en, por ejemplo, Chile, Perú y Brasil se recibieron y procesaron cada año varios cientos de solicitudes a la beca–, prioriza la *calidad* de la formación recibida por sobre la *cantidad* de estudiantes atendidos. Desde su diseño original fue pensado como una estrategia socio-política para fines de inclusión

17 En la primera promoción del Programa de Becas de posgrado para Indígenas –PROBEPI– realizada en 2012 se recibieron 309 candidaturas. Como se señala al final de este ensayo, el PROBEPI da continuidad a las acciones del IFP en México.

18 No se localizó información más reciente sobre ninguno de estos dos programas.

y renovación y emergencia de nuevos liderazgos. Dejando de lado la notable transformación producida en la vida personal y profesional de las mujeres y hombres indígenas apoyados, la importancia de un programa de estas características radica menos en el impacto numérico de la población atendida que en la demostración que ofrece de que es posible incrementar la presencia indígena en el nivel del posgrado sin por ello poner en riesgo los indicadores de calidad y eficiencia terminal que priman en los sistemas de evaluación de las instituciones de educación superior del país. Acciones como éstas hacen patente que estamos ante un fenómeno no de capacidades diferenciales, sino de oportunidades diferentes y que los indígenas deben ser reconocidos en condición de igualdad.

Además de la formación de una masa crítica de jóvenes profesionales indígenas de distintas etnias y estados del país, el IFP contribuyó en México a visibilizar la subrepresentación de la población indígena en la educación superior, particularmente en el posgrado. También hizo patente la necesidad de crear y adecuar mecanismos de atención institucional para la inclusión y equidad (políticas de admisión, diseño y monitoreo de acciones pedagógicas para el mejoramiento de habilidades de lectoescritura y estructuración de textos académicos; incentivación de dinámicas individuales y colectivas de aprendizaje; prácticas de gestión dirigidas a nivelar conocimientos y habilidades etc.) y de medidas concretas para reducir desventajas a fin de incrementar el acceso y las tasas de retención de estudiantes en riesgo. En suma, estas experiencias y resultados son importantes insumos que se añaden a los llamados hechos desde distintos frentes sociales –incluyendo la academia– para revisar el estatus de las políticas públicas e institucionales a fin de que la inclusión social sea incorporada como una meta y una labor transversal de los programas de desarrollo del sistema educativo superior del país.

Un importante fruto derivado del funcionamiento del IFP es el Programa de becas de posgrado para indígenas –PROBEPI.¹⁹ Creado en 2012, toma como base los objetivos y diseño del IFP en México, dando así continuidad a la labor iniciada a través de este último hace 12 años. La institución responsable de su operación es el CIESAS y cuenta con el financiamiento de dos importantes instituciones públicas del país: el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología –CONACYT– y la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas –CDI.

REFERENCIAS

CIESAS, *Acciones presentes, raíces futuras*. El Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas, 2001-2013. Video documental en español con subtítulos en inglés, 38 min. Renán Bendersky (director) y David Navarrete (guión). México: CIESAS, IFP, 2013. Disponible en:

19

Información general de este programa puede consultarse en el sitio: <<http://becasindigenas.cieras.edu.mx>>. Acceso el: 15 mayo 2013.

<https://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=3Q7MRecmzX8>.
Acceso el: 15 ago. 2013.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA. *Panorama social de América Latina y el Caribe*. CEPAL, 2010.

DIDOU, Sylvie; REMEDI, Eduardo. *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Juan Pablos Editor, 2009.

GALLART, María Antonieta; HENRÍQUEZ, Cristina. Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. *Revista Universidades*, México, n. 32, p. 27-37, jul./dic. 2006.

GÓMEZ, Claudia M. (Comp.). *Programa de apoyo a estudiantes indígenas: 9 años de experiencia de trabajo*. México: ANUIES; Fundación Ford, 2010.

LEYVA, Yolanda (Coord.). *Investigación evaluativa del Programa Internacional de Becas de Posgrado (IFP) en México*. CIESAS; Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa, 2010. Reporte no publicado.

LLANES, Genner. Mirada crítica sobre la participación, conocimiento y diálogo en las universidades indígenas e interculturales. *Aquí Estamos*, México, n. 10, p. 9-22, ene./jun. 2009.

MATO, Daniel (Comp.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO/IESALC, 2008.

MENA VÁZQUEZ, Jesús. La población indígena en el censo de población y vivienda 2010. *Reporte CESOP*, México, n. 44, p. 43-52, mayo 2011.

MÉXICO. Banco Mundial. *La pobreza en México: una evaluación de las condiciones, las tendencias y la estrategia del gobierno*. Banco Mundial, 2004.

MUÑOZ, Ramiro. Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. En: ORGANIZATION DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, Caracas: IESALC, 2006. p. 129-143.

NAVARRETE, David. Support and follow-up programs for alumni, Why and For what? An overview of the roads traveled by the IFP in Mexico. *Aquí Estamos*, México, n. 15, p. 18-25, jul./dic. 2011. Disponible en: <<http://ford.ciesas.edu.mx/Revistas.htm>>. Acceso el: 20 jun. 2013.

NAVARRETE, David (Coord.). *Impulsando el acceso indígena a la educación superior, vol. II*. Memorias de trabajo del IFP México 2007-2011 (edición bilingüe español-inglés), México: CIESAS; IFP, 2012.

PARAIZO, Jean. Ciudadanía, escolarización y reconocimiento de identidades indígenas en dos países americanos (Brasil y México). En: PALADINO, Mariana; GRACÍA, Stella Maris. *La escolarización en los pueblos indígenas americanos*. Impactos y desafíos. Quito: Abya Yala, 2011. p. 89-122.

RUBIO, Julio (Coord.). *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: un balance*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

SCHMELKES, Sylvia. Multiculturalismo, educación intercultural y universidades. En: SILVA, Manuel (Comp.). *Nuestras universidades y la educación intercultural*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2009. p. 23-46.

SVERDLICK, Paola Ferrari; JAIMOVICH, Analía. *Desigualdad e inclusión en la educación superior*. Un estudio comparado en cinco países de América Latina. Buenos Aires: OLPED; Fundación Ford, 2005.

DAVID NAVARRETE G.

Professor pesquisador do Centro de Investigações e Estudos Superiores em Antropologia Social –CIESAS, Tlalpan (México)
hyrco@ciesas.edu.mx

Recibido en: AGOSTO 2013 | Aprobado para publicación en: OCTUBRE 2013

OUTROS TEMAS

O PROFISSIONAL DA
INCLUSÃO ESCOLAR

ANA DORZIAT

RESUMO

O texto faz um recorte de estudo comparativo sobre políticas e práticas inclusivas em João Pessoa (Brasil) e em Lisboa (Portugal), e busca subsídios mais amplos para reflexões sobre o tema. Foi desenvolvido em escolas públicas de anos iniciais inclusivas, mediante entrevistas com os seus responsáveis, para conhecer as condições profissionais e as suas dificuldades. Segundo os dados, em João Pessoa as escolas inclusivas carecem de professores de educação especial, e em Lisboa esses atuam em escolas regulares. Nas duas realidades, manifestou-se a necessidade de especialistas como critério para a inclusão. Os dados podem revelar a intenção de demarcar territórios para antigas práticas clínicas ou a necessidade de rever velhos conceitos do sistema educacional que possam contribuir com uma educação para todos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA • EDUCAÇÃO ESPECIAL • PORTUGAL • BRASIL

THE SCHOOL INCLUSION PROFESSIONAL

ABSTRACT

This text is an excerpt from a comparative study of inclusive policies and practices in João Pessoa (Brazil) and Lisbon (Portugal) and seeks broader subsidies for a reflection on the topic. The study was conducted in inclusive schools of early education through interviews with the responsible parties so as to become acquainted with the professional conditions and their difficulties. According to the data, in João Pessoa inclusive schools lack special education teachers, while these professionals work in regular schools in Lisbon. In both realities, a need for specialists was observed as a criterion for inclusion. The data may reveal an intention to define territories for ancient clinical practices or a need to review old concepts of the educational system that might contribute to education for all.

INCLUSIVE EDUCATION • SPECIAL EDUCATION • PORTUGAL • BRASIL

EL PROFESIONAL DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR

RESUMEN

El texto presenta un recorte de estudio comparativo sobre políticas y prácticas inclusivas en João Pessoa (Brasil) y en Lisboa (Portugal), y busca subsidios más amplios para reflexionar sobre el tema. Se desarrolló en escuelas públicas de años iniciales inclusivas, mediante entrevistas con sus responsables, para conocer las condiciones profesionales y sus dificultades. Según los datos, en João Pessoa las escuelas inclusivas carecen de profesores de educación especial, y en Lisboa estos actúan en escuelas regulares. En las dos realidades se manifestó la necesidad de especialistas como criterio para la inclusión. Los datos pueden revelar la intención de demarcar territorios para antiguas prácticas clínicas o la necesidad de rever viejos conceptos del sistema educacional que puedan contribuir con una educación para todos.

EDUCACIÓN INCLUSIVA • EDUCACIÓN ESPECIAL • PORTUGAL • BRASIL

A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA tem-se deparado com inúmeros desafios. Talvez o desafio mais contundente seja o de enxergar as diferenças que a compõem como aspecto estruturante para o estabelecimento de novos paradigmas em diversos setores. Ainda que representem a perspectiva discursiva mais divulgada atualmente, as diferenças étnicas, religiosas, biológicas, de gênero, de classe etc. surgem como ingredientes de concepções conservadoras, na medida em que são adequadas a práticas cristalizadas pela cultura das identidades fixas e imutáveis. Como fator definidor dessa nova ordem, estão as ideias de globalização, estabelecidas sob as regras de mercado, que surgem como norteadoras dessa nova abordagem.

Assim também acontece no campo da educação. As novas políticas mundiais adquirem natureza multicultural, mas parecem não empreender um olhar mais apurado, a ponto de desenvolverem movimentos que busquem captar diferentes perspectivas de mundo, capazes de contribuir para sociedades mais justas e democráticas. Todas as diferenças são, assim, inseridas no processo educacional, mas muitas não veem contempladas suas subjetividades como componente fundamental para uma verdadeira construção educacional. Entre elas está a das pessoas comumente chamadas deficientes, pessoas com deficiência, portadoras de necessidades educativas especiais, dentre outros termos.

Essas pessoas foram, historicamente, excluídas dos processos educacionais regulares, ficando restritas a modalidades educacionais segregadas, como: escolas especiais, classes especiais, ensino itinerante etc. Mesmo sendo responsável pela escolaridade das pessoas com

deficiência, o principal objetivo da educação especial era desenvolver práticas clínico-terapêuticas, para, através delas, transformar o sujeito com deficiência em alguém socialmente aceito e adaptável à escola regular, enquanto o sistema educacional como um todo continuava inalterado. Nesse movimento, o êxito da educação especial era determinado pela passagem do estudante da educação especial para a educação regular, conhecido como “integração”.

Atualmente, em sintonia com a tendência mundial, é implementada a proposta de “inclusão”, a qual determina que as pessoas com deficiência sejam inseridas, desde cedo, no sistema regular de ensino, transformando as escolas especiais em instituições de suporte. Com isso, muda-se o foco: deixa-se de visar à reabilitação *a priori* da pessoa com deficiência para direcionar as iniciativas à preparação do ambiente educacional comum para receber todas as pessoas, independentemente de suas características. Desse modo, há necessidade de espaços físicos acessíveis, recursos diversificados, formação docente inicial e continuada com atenção às diferenças etc.

Seguindo a lógica global, essa proposta teve origem em movimentos internacionais, dentre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Essa conferência, que destacou a necessidade de se adotarem medidas enérgicas para prover educação para todos, sem distinção de qualquer natureza, contou com a participação de 155 países de todo o mundo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000). Em 1994, reuniram-se em Salamanca (Espanha), de 7 a 10 de junho, mais de 300 representações governamentais e mais de 25 organizações internacionais, a fim de reafirmar o compromisso em prol da educação para todos, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Nessa conferência, foram discutidos termos como acesso e qualidade e reconhecidas a necessidade e a urgência de adotar, como uma questão legal e/ou de política, os princípios de uma educação inclusiva.

O direito de todos à educação passou a ser então divulgado, constituindo forte apelo, porque vai ao encontro dos anseios e aspirações de muitos que reivindicam uma educação democrática e cidadã. Nesse sentido, a educação inclusiva, ao desafiar o sistema educacional, trazendo a necessidade de se pensarem outras formas de ensino, pode ser vista como forte componente capaz de abalar as verdades inquestionáveis historicamente presentes nas escolas. Essa possibilidade se mescla e se confunde a outras possibilidades, compondo o quadro da política globalizadora hegemônica, que está atrelada a interesses mercadológicos e que, para se manter, produz resultados que confirmem a lógica desses sistemas.

A complexidade que envolve essa iniciativa extrapola as fronteiras da visão tradicional de educação especial, desestabilizando também

a educação como um todo, porque desnaturaliza conceitos de desenvolvimento humano como algo único e universal. Isso significa que há necessidade de uma mudança radical na formação dos profissionais da educação, a partir de questionamentos sobre a própria estrutura pedagógico-curricular em vigor nas escolas. Embora seja importante entender que o processo educacional deve atingir a todos, independentemente das características pessoais, com educadores que privilegiem múltiplas e diversificadas estratégias pedagógicas (generalista), isso não deve significar a extinção das especialidades, como é o caso do professor de educação especial.

Nesse novo modelo, os educadores, que tradicionalmente tratavam apenas de estudantes considerados normais, como se todos se enquadrassem num único modelo de desenvolvimento, são instados a rever seus conceitos, mas sem desconsiderar a presença e importância dos especialistas, que passam a integrar os serviços de suporte educacional. Assim, os estudantes com necessidades educativas especiais – NEE – deixam de ser responsabilidade só dos especialistas (professores e/ou técnicos) para se tornarem alvo dos esforços educacionais de todos os profissionais, num trabalho coletivo e multidisciplinar.

Vista sob essa perspectiva, para além da localização da diferença perceptivo-biológica, a inclusão pode trazer benefícios ao processo educacional como um todo, ao contribuir para inverter a lógica que via diferenças apenas nas pessoas com características mais marcadas, passando a enxergá-las em todos os sujeitos educandos, como seres singulares. Assim, as diferenças biológicas (auditiva, visual, intelectual, física) podem ser analisadas, no contexto de uma política, como construtos histórico-sociais (SKLIAR, 1999) que interagem e constituem identidades dinâmicas e multifacetadas.

Nessa direção, os estudos culturais respaldam essas discussões como fundamento epistemológico que busca desenvolver um novo olhar sobre as identidades, alteridade, cultura, currículo, entre outros, realizando reflexão rigorosa em que os conhecimentos são produto de diferentes pensares, percepções de mundo e experiências. Esses estudos representam ferramenta poderosa capaz de preparar os indivíduos para a sociedade, para posição de domínio ou de submissão, para assumir posições críticas ou alienadas, para a vivência plena ou apenas parcial da cidadania. Portanto, a busca de uma política da diferença no currículo requer atitude de atenção, de coragem e, sobretudo, de criação. Sobre isso, Corazza (2004, p. 184) afirma que se faz necessário modificar a formação do intelectual da educação, “constituindo-o menos como pedagogo, e mais como analista das culturas, como um artista, como um poeta que se (re)inventa permanentemente, que já tem condições de pensar e bailar com seus conhecimentos para educar uma infância des-iludida”. Essa reflexão tem como fio condutor as noções de algo decorrente de

escolhas individuais que são feitas ao longo de todo um ciclo de vida humana, e que devem ser tomadas na sua plasticidade e dinamicidade, por serem contextuais e contextualizantes. Por isso, Forquin (1993) propõe o uso do termo “culturas” (no plural).

Embora a instituição escola tenha passado a tratar, em termos formais, a diversidade cultural e o acesso de todos ao ensino, sua forte tradição reguladora administrativa de ritmo e modo de trabalho tem levado a uma descontinuidade entre a cultura escolar e as diferentes culturas que a frequentam.

Diante desse quadro, concordamos com Deleuze (2000), quando afirma que é preciso alterar a pedagogia tradicional, fazendo algo diferente. O autor considera um erro confundir a diferença com o oposto, ao se querer alterar a pedagogia tradicional optando-se por afirmar finalidades e procedimentos didáticos contrários. Segundo ele, o diferente não é sinônimo de oposto. A opção por uma política da diferença na educação significa pensá-la de outro modo, problematizando as formas como os procedimentos educacionais têm sido instituídos, como uma questão que é da escola, mas que envolve para além dela.

Nesse sentido, tendo em vista que o tema da inclusão faz parte de uma agenda mundial, reputamos como de grande relevância conhecer diferentes experiências, inclusive as de outros países, como Portugal, que possam vir a contribuir para reflexões mais amplas sobre as nossas experiências mais próximas, na cidade de João Pessoa (PB). Para tanto, partimos da seguinte questão de pesquisa: “Como têm se dado os processos inclusivos de estudantes com deficiência nas cidades de João Pessoa e de Lisboa, tendo em vista as percepções sobre as condições profissionais e as dificuldades enfrentadas, explicitadas pelos responsáveis mais diretos?”.

Assim, delimitamos como objetivo problematizar os processos inclusivos, com base nas percepções explicitadas por profissionais da educação sobre as condições profissionais e as dificuldades enfrentadas nas escolas inclusivas das cidades de João Pessoa e Lisboa.¹

O CAMINHO DA PESQUISA

Esta investigação está baseada em uma abordagem qualitativa (MINAYO, 1993), por considerarmos que essa perspectiva estava mais consentânea ao delineamento proposto. Procuramos, na medida do possível, desenvolvê-la com cautela, ainda mais diante de outra cultura (a portuguesa), o que exigiria maior imersão nos meandros e conexões que envolvem aquela realidade.

A pretensão desta investigação foi, portanto, produzir conhecimentos a partir de um exercício de reflexão situado e relacional, em que a análise fosse um ato multidirecional e aberto, em vez de simplificador

1 A escolha dessas duas cidades se deu pela existência de investigações sobre a temática, já concluídas e em andamento, sob nossa coordenação, na cidade de João Pessoa, e a possibilidade de realizar estágio pós-doutoral em Lisboa, através de contatos com grupos de pesquisa.

e transferível. Foi necessário, assim como afirma Morin (1997, p. 30), “pensar complexo”, entendendo que “o conhecimento navega em um mar de incertezas, por entre arquipélagos de certezas”.

Baseados nesse princípio, embora reconheçamos a necessidade de definições apriorísticas, buscamos desenvolver neste estudo um processo metodológico dinâmico, construído na relação entre o objetivo e o subjetivo, o particular e o geral, as certezas e as incertezas.

A partir desse marco conceitual, traçamos os rumos da pesquisa em Lisboa, à semelhança de pesquisa coordenada por nós nas 33 escolas de anos iniciais da rede municipal de ensino de João Pessoa. Assim, tivemos como universo a mesma quantidade de escolas públicas de 1º ciclo do ensino básico² da cidade de Lisboa/Portugal, que atendiam, no ano letivo 2007/2008, estudantes incluídos no conjunto daqueles considerados com NEE.³ Iniciamos a investigação pelo levantamento dos “agrupamentos escolares” que geriam as escolas, pela internet, no sítio do Ministério da Educação de Portugal, a fim de obtermos autorização para a realização da pesquisa. Diferentemente das escolas de João Pessoa, que tinham certa autonomia administrativa, as de Lisboa eram geridas por agrupamento: havia uma direção para um conjunto de escolas.

Estipulamos a entrevista como procedimento de coleta de dados pelo fato de esta permitir maior aproximação com a realidade a ser pesquisada e uma interação mais natural e estreita com os sujeitos da pesquisa. No entanto, diante das imensas dificuldades em obtermos, após a entrega do requerimento, respostas de grande parte dos agrupamentos, diversificamos o instrumento de coleta de dados, utilizando o roteiro de entrevistas e o questionário. Este último quase sempre seguido de conversas informais sobre os dados obtidos.

As informações requeridas, prestadas pelos coordenadores dos estabelecimentos de ensino ou pelos professores de educação especial que apoiavam o processo de inclusão nas escolas regulares, referiam-se basicamente às “condições profissionais” existentes nas escolas e às “dificuldades enfrentadas”. Pretendíamos, com isso, problematizar os processos inclusivos, com base nas percepções explicitadas por esses profissionais de duas realidades escolares (João Pessoa e Lisboa).

De posse de todos os dados, passamos a organizá-los, tendo por base, num primeiro momento, os questionamentos feitos aos participantes da pesquisa, presentes no instrumento de coleta. Essa forma de organização inicial, no entanto, não intencionou o fechamento dos dados em categorias, mas a abertura para o surgimento de diferentes possibilidades de conexões dos dados com o levantamento bibliográfico sobre os documentos legais, as pesquisas das práticas inclusivas em Portugal e as nossas bases conceptuais, ligadas basicamente ao currículo e à globalização, do ponto de vista dos estudos culturais.

2 Alunos que se encontravam na faixa etária equivalente à dos de ensino fundamental, anos iniciais, no Brasil.

3 Optamos por usar neste artigo o termo “estudantes com NEE” para nos referirmos às pessoas que, entre as diversas características individuais – etária, gênero, étnica, social, religiosa, territorial etc. – se diferenciam nas características perceptivas, físicas e intelectuais – surdez, cegueira, diferença intelectual e física. Essa opção busca apenas situar o debate, sem entrar no mérito dos significados subjacentes ao uso do termo.

Desse modo, a análise foi realizada em articulação com os dados obtidos, em constante diálogo com o referencial teórico sobre a inclusão e suas bases legais, tendo por suporte a questão de pesquisa. Buscamos, assim, desvendar os conteúdos manifestos na tentativa de ir além das aparências do explicitado.

OS PROCESSOS INCLUSIVOS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS DIVERSOS

AS CONDIÇÕES PROFISSIONAIS

Os dados da pesquisa indicaram que as condições profissionais nas escolas de anos iniciais de João Pessoa eram precárias. A metade dos depoimentos proferidos denunciou o fato de não existirem profissionais capacitados para atuar com os estudantes com NEE. A outra metade ficou dividida entre afirmar que: os professores não tinham formação para trabalhar com esses estudantes; havia apenas intérprete ou psicólogo ou assistente social; recebiam ajuda dos professores do Instituto dos Cegos. Um dos entrevistados revelou haver uma professora regular com formação na área.

Essas informações mostram que, embora exista um arcabouço legal, até mesmo criando narrativas que diferenciam a inclusão da integração, ou seja, que se trabalhe sob a roupagem do ideário da inclusão, esta ainda é muito praticada nos moldes da integração. Com uma diferença: se antes a integração professava uma preparação especial desses alunos para se adaptarem aos ambientes considerados normais, atualmente, nem os ambientes mudaram para receber todas as crianças, como idealiza a inclusão, nem os estudantes com NEE recebem apoio especial, ficando, muitas vezes, à mercê das intenções de alguns professores de sala de aula regular.

Na verdade, é necessário empreender uma profunda e vigorosa reflexão sobre as alternativas educativas destinadas aos estudantes com NEE. Na época em que as políticas públicas educacionais eram direcionadas por uma visão integracionista, as limitações das escolas especiais residiam não só no fato de contribuírem para movimentos segregacionistas, mas também de desenvolverem seus trabalhos na visão de normal/anormal, padrão/desvio, trazendo a área médica e/ou reabilitadora para o centro do processo e deixando de enxergar as pessoas como capazes de desenvolver potencialidades dentro de suas diferenças. Terminava, assim, criando sujeitos pseudonormais, porque raramente conseguiam atingir o padrão de normalidade estipulado pela sociedade.

A perspectiva inclusiva, por seu lado, é simplificada em muitos discursos, que tratam apenas do acesso às escolas regulares. A ausência de cuidado em estabelecer outros padrões de convivência entre todos

os estudantes mina os princípios fundamentais da inclusão. De acordo com esses princípios, espera-se que a educação escolar, considerada para todos, conte com a participação de todos os profissionais, num trabalho multidisciplinar que não veja os estudantes com NEE apenas como responsabilidade do professor de educação especial, mas que esse profissional, chamado especialista, possa compor o quadro de educadores de modo a contribuir, de forma mais específica, para o desenvolvimento pedagógico-curricular adequado. Nesse sentido, parece ainda não ter sido superada, nas escolas, uma visão clínica, meramente técnica, que considere a complexidade dos sujeitos envolvidos.

Nessa mesma conjuntura de análise, o dado sobre a inexistência de professores capacitados para tratar com estudantes com NEE surge como um aspecto que parece não fazer parte da totalidade do ato pedagógico. Ou seja, se a inclusão continuar como tema dos especialistas, ficando os estudantes com NEE nas salas de aula com pouca ou nenhuma atenção do professor regular e à mercê de práticas inalteradas, pouco ou nenhum efeito terá o apoio dos profissionais da educação especial e demais especialistas. Concordamos com Góes (2004) quando diz que, entre tendências, progressões e concretizações, se salienta a preocupação pelo modo como está sendo realizada a inserção do aluno na classe regular, visto que as adaptações que se efetuam são limitadas, subestimando o aprendiz e configurando condições excludentes dentro da própria sala de aula.

A mesma autora afirma que, para que a educação especial surta os efeitos desejados, mesmo (ou, sobretudo) na inclusão, são indispensáveis projetos diferenciados, e não apenas pequenos ajustes físicos e curriculares. É necessária, especialmente, uma profunda reflexão dos profissionais sobre o fazer educacional, que envolve também, como nos mostram Ferreira e Ferreira (2004), o preparo dos educadores em geral quanto ao conhecimento sobre as peculiaridades de uma determinada característica humana. Há nessa perspectiva uma possibilidade de devir entre o geral e o específico, não mais considerando apenas a especificidade como determinante, mas sua relação com a constituição do sujeito social, na sua inteireza e complexidade.

Esse é um aspecto que se destaca, principalmente diante da ausência de uma política de formação continuada capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores para atuarem nessa realidade. Os autores citados acrescentam: “vivemos um momento de educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência que são estranhos para ela” (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 37).

A carência de condições apropriadas nas escolas de João Pessoa foi bem expressada por uma gestora: “A gente espera que chegue o dia

que as políticas públicas se desenvolvam tanto a ponto de nossa escola ter uma sala de recursos especiais e uma professora especial”.

Em relação às condições profissionais existentes nas escolas de Lisboa, os dados indicaram que a maioria delas contava com a participação do professor especializado. Algumas escolas mencionaram a presença de outros profissionais, como: auxiliar de ação educativa, terapeuta de fala, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicólogo, técnico de formação especializada, educadora social, professor e intérprete de língua gestual portuguesa. Havia escolas, ainda, que contavam com apoio terapêutico por meio de parcerias com outras instituições.

Assim como as falas proferidas pelos sujeitos de João Pessoa, os dados obtidos em Lisboa apresentam indícios de não ter havido mudanças consideráveis, em termos de movimentos pedagógicos, no sentido do acatamento das diferenças trazidas pelos estudantes com NEE, como possibilidade de enriquecimento curricular. Diante dessa realidade, podemos inferir que, mesmo algumas escolas pesquisadas não apresentando um quadro completo de especialistas, a presença de professores de ensino especial em um número considerável delas pode significar uma responsabilização com os alunos diferentes no momento de transição atual. Enquanto em João Pessoa encontramos uma realidade nas escolas regulares de estudantes com NEE praticamente sem nenhum apoio, seja educacional, seja terapêutico, em Lisboa, constatamos uma presença considerável de professores especialistas em educação especial no processo educacional.

Essa constatação, no entanto, está longe de ser conclusiva, em direção aos efeitos benéficos da prática lusa. Assim como Skliar (1997), entendemos que a herança clínico-terapêutica, presente em muitos dos procedimentos da educação especial, não contribui para uma visão apropriada que desarticule os binômios normal/anormal, e, portanto, as estratégias de desocultação da alteridade humana. Dessa forma, a prática inclusiva realizada em Lisboa pode contribuir para a persistência de antigos modelos clínicos, caso não venha a considerar a possibilidade de serem construídas estratégias de parceria multidisciplinar, envolvendo os profissionais da educação regular e os da educação especial, numa perspectiva transformadora. Isso quer dizer que tanto a educação regular precisa superar suas concepções homogeneizadoras, padronizadas, que não conseguem enxergar a multiplicidade de elaborações e expressões de humanidade, quanto a educação especial deve abdicar de sua tradicional visão de deficiência, como apêndice indesejado nas construções das subjetividades.

Segundo Freire e César (2006), é comum, no processo de inclusão em Lisboa, desenvolverem-se, entre os professores de ensino regular e os de apoios educativos, relações tensas e conflituosas, fruto, entre outros, de interpretações distintas que uns fazem das funções dos outros.

As autoras declaram que, frequentemente, os professores dos apoios educativos se consideram mais competentes no trato com o estudante com NEE do que os colegas de ensino regular e, além disso, acreditam que os colegas de ensino regular não estão tão empenhados e envolvidos com os estudantes com NEE como eles. É comum os professores de ensino regular duvidarem das competências dos professores de apoio educativo em relação à atuação em sala de aula (MORGADO, 2003).

Isso coincide em parte com o que afirma Skliar (1999) em relação à profunda desconfiança que existe acerca da teorização crítica do ambiente especial, pois ela continua sendo considerada uma subárea da educação,

...representada por uma boa parte dos teóricos como um problema menor, que trata exclusivamente sobre aquelas pessoas que tiveram a desgraça de adquirir algum tipo de deficiência, sobre suas infelizes famílias e sobre os sacrificados profissionais – os especialistas – que trabalham com elas. (p. 17)

Esse é um aspecto complicador, uma vez que um sólido trabalho de equipe entre os educadores, tendo como objetivo uma confluência entre saberes, é uma das primeiras condições para o êxito educativo. A esse respeito, um dos sujeitos da investigação afirmou:

Foi muito difícil fazer com que os professores de educação especial participassem de forma activa das reuniões. Eles sempre estavam presentes para acatar as determinações dos professores de sala. A participação tem começado a acontecer, não sei como será agora com as novas determinações legais.

As reflexões, portanto, em torno dos estudantes com NEE não devem estar polarizadas entre os educadores do ensino regular e do ensino especial, o generalista e o especialista, como muitas vezes acontece. Acreditamos que um não deve prescindir do outro, pois ambos os profissionais precisam rever seus conceitos, suas visões de desenvolvimento e de sociedade, para contribuírem, realmente, com processos menos fictícios de inclusão. Correia (2003) afirma que

...os alunos com NEE só beneficiam do ensino ministrado nas salas regulares quando existe uma congruência entre suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados. Caso contrário, e parece ser esta a situação, da inclusão passamos à exclusão funcional, onde os programas são inadequados ou indiferentes às necessidades destes alunos. (p. 15)

Desse modo, para desmistificar as retóricas presentes nas implementações das políticas de inclusão, é necessário que essas e outras questões sejam enfrentadas no cotidiano das escolas inclusivas.

AS DIFICULDADES ENFRENTADAS

A visão dicotomizada sobre o profissional da educação adequado para lidar com estudantes que apresentem NEE, inseridos nos sistemas inclusivos, é ratificada no levantamento das dificuldades encontradas nas escolas de João Pessoa. Entre uma série delas, como carência de condições físicas, falta de apoio da Secretaria de Educação, salas superlotadas, ausência dos pais, sobrecarga de trabalho dos professores, grande parte dos respondentes apontou, como obstáculo, a falta de profissionais capacitados.

Chama-nos a atenção o contexto da inclusão: escolas com salas superlotadas, fato este estimulado, em alguns casos, pela distribuição orçamentária para as escolas; sobrecarga de trabalho dos professores, que, além de terem de assumir vários turnos de trabalho, tendo em vista os baixos salários, ainda lhes são delegadas atribuições extras; carência de condições físicas, tanto de espaço, como de materiais, fazendo com que o professor tenha de desenvolver suas atividades, na maior parte do tempo, com apenas lousa e giz. É essa a situação de grande parte das escolas públicas brasileiras – uma realidade bem distinta da escola-alvo de toda a propaganda em prol da inclusão, aquela destinada a proporcionar, segundo a lei, todas as condições necessárias aos estudantes com NEE. Há um total desencontro dessa realidade com a apresentada no discurso oficial, principalmente em relação ao que propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). Não é de estranhar que surjam outros complicadores para a inclusão, como a resistência dos professores e dos familiares, que veem as dificuldades em um ambiente que denuncia uma inclusão deficitária, precária, e que não corresponde ao que está proposto nas determinações legais.

Ao lado das dificuldades de natureza mais objetiva encontra-se a mais preocupante: a ausência de reflexões que gerem ações transformadoras nos espaços escolares. Isso é reforçado pela preocupação dos sujeitos da pesquisa com a capacitação dos profissionais. Parece que, mesmo havendo nos discursos oficiais uma relevância com a formação, as ações desenvolvidas não têm atingido de forma substancial as práticas. Podemos inferir que isso é decorrente de práticas públicas de capacitação aligeiradas, descontínuas e simplistas, as quais não consideram as realidades institucionais, contribuindo apenas para justificar os investimentos públicos em educação. Ano após ano, essas práticas persistem, com pouco ou nenhum acréscimo ao processo formativo docente. Enquanto a formação docente não ocorrer no espaço onde a ação educativa acontece, de maneira reflexiva e duradoura, partindo de uma

dinâmica de envolvimento de professores e alunos como protagonistas de um processo transformador de educação, não poderemos vislumbrar uma educação realmente para todos.

Ferreira e Ferreira (2004) apresentam resultados de pesquisas educacionais, mostrando que grande parte dos estudantes com NEE depende do apoio das famílias para acompanhar os processos educacionais desenvolvidos na escola. E quando isso não acontece, é mais comum esses alunos viverem na sala de aula experiências acadêmicas insuficientes ou precárias. Sendo assim, emergem as contradições na legislação, ao apresentar um nível de compromisso com estudantes que apresentem NEE, mas prevalecer o aspecto quantitativo de atendimento, denotando a preocupação em produzir resultados estatísticos adequados ao estabelecido pelas agências internacionais.

Podemos perceber, então, que mesmo trazendo à baila uma antiga reivindicação dos movimentos organizados que lutaram historicamente contra todas as formas de exclusão, os discursos oficiais relativos à inclusão são engendrados no contexto da lógica do pensamento único que tem como pano de fundo a necessidade de imposição de políticas homogêneas para educação em todo mundo, em vistas a reforçar uma conjuntura hegemônica neoliberalmente globalizada (CORAGGIO, 2003). Por isso, as conferências que trataram sobre o tema foram patrocinadas por agências financiadoras internacionais, como: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef – e Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas – PDNUD.

Os tentáculos da globalização alcançam assim as políticas e práticas no Brasil, marcando os últimos anos pelo número cada vez maior de textos legais referentes aos estudantes com NEE. A partir de uma análise cautelosa sobre os processos de inclusão, é possível perceber que o quadro legal relacionado às políticas inclusivas no Brasil não tem sido materializado em ações práticas. Para Souza e Góes (1999), além das intenções subjacentes ao ideal inclusivo, é necessário analisar também as condições de atendimento existentes nas escolas aos já supostamente incluídos que não têm visto ser respeitado seu direito à educação. Desse modo, a escola para todos, embora pareça ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, atendendo supostamente aos ideais progressistas, tende, em seu interior, a continuar cumprindo seu papel de mantenedora do sistema instituído, inaugurando, assim, uma nova e paradoxal forma de exclusão.

Portanto, a não observância de critérios apropriados que favoreçam a inclusão tem reduzido as práticas ocorridas em alguns países, especificamente no Brasil, a situações de precariedade, limitando em muito o desenvolvimento escolar também das pessoas com NEE. Por isso, os indicadores quantitativos que apontam para um maior acesso

deses alunos no sistema educacional não são dados suficientes para uma avaliação eficaz sobre o direito de todos à educação. É necessário investigar como tem ocorrido no interior das escolas o enfrentamento do desafio de desenvolver propostas pedagógicas que envolvam todos os alunos na sua inteireza, entre eles os estudantes com NEE.

Assim como em João Pessoa, os participantes da pesquisa em Lisboa apresentaram diversas dificuldades. Mais uma vez, é destacada a dificuldade relativa aos recursos humanos (carência de auxiliares de ação pedagógica, de professor de educação especial em número insuficiente, de técnicos para desenvolver currículo específico, de técnico especializado para avaliação e acompanhamento, de formação na área de educação especial; gestão das turmas com vários níveis de aprendizagem e disciplina; professores sem experiência e sem conhecimento de língua gestual portuguesa), seguida de outras, como: condições físicas (refeitórios inadequados, espaços sem acesso) e condições materiais (inadequação de mobiliário, materiais pedagógicos, terapêuticos e de informática).

Nos aspectos citados, foi possível notar que a formação de professores foi lembrada, como especificidade, na área de educação especial. A reflexão mais apurada sobre o sistema educativo e a formação de professores como um todo surgiu no depoimento de uma respondente:

...existe uma padronização em curso que não propicia a inclusão. Por isso, é preciso estarmos atentos aos democratismos que tratam sobre a inclusão, apelando para os valores humanos, mas sem atentar para os valores reais, para as teorias que podem vir a contribuir de fato com o processo.

Esse depoimento vai ao encontro do que dizem Santos e Rodrigues (2006). Para eles, embora as práticas inclusivas lusas tenham evoluído em termos legais, elas continuam a se deparar com uma estrutura institucional rígida, normatizada pela administração central, que também exerce, a distância, o controle sobre sua aplicação. Em contradição com o texto legal, a prática parece estar fundamentada numa visão uniforme: o que se desenvolve com um aluno deve se desenvolver de igual modo com o outro, e o seu rendimento escolar é comparado ao do colega. Nesse contexto, os alunos considerados com NEE sofrem as consequências dessas práticas pedagógicas, correndo o risco de serem definitivamente excluídos ou de continuarem na escola regular sem nenhuma perspectiva de evolução na sua formação acadêmica.

Desse modo, os documentos legais elaborados pelo ministério da Educação de Portugal, que buscam responder aos anseios de uma educação para todos, como determina a agenda mundial, embora tenham procurado perspectivar, para a escola, novos enquadramentos,

novas formas de organização e funcionamento, dotando-a de alguma autonomia, mais recursos, maior flexibilidade curricular, não têm representado mudanças substanciais, por ser sua elaboração absolutamente externa à escola (SANTOS; RODRIGUES, 2006). Confirma-se, assim, a premissa de que as mudanças não acontecem por decreto.

O cerne do movimento de transferência de crianças e jovens de escolas exclusivas para escolas regulares, que foi iniciado em Portugal nos anos de 1970 e originou uma redefinição do serviço educativo, parecia continuar intacto. A pretensão da medida ainda é remediar os déficits do sistema especial, e não transformar as práticas das escolas regulares, visando ao sucesso educativo de todos os alunos (NIZA, 1996). O sistema educacional de Portugal deixa transparecer, assim, as influências de uma visão objetivista de conhecimento científico, que confere à ineficácia da administração escolar (escola especial) ou aos seus alunos (deficientes) os fracassos. A escola regular, em vez de mudar para acolher as pessoas com marcas de diferenças biológicas, parece propensa a acionar dispositivos educativos especiais para os sujeitos, por professores especialistas, desligados das restantes áreas da escola, uma vez que os demais profissionais admitem não ter competências ou conhecimentos para os casos apresentados.

Essa visão de incompetência é consentânea aos dados do estudo realizado por Canário (2000, apud SANTOS; RODRIGUES, 2006) com professores, mostrando como eles encaram a heterogeneidade nas suas escolas. Eles expressam a ideia de desvalorização de suas competências e uma nostalgia da homogeneidade perdida, como fatores de dificuldade na relação pedagógica.

Essa situação é preocupante se compreendermos que, segundo o relatório Observatório de apoios educativos 2002/2003, o total de alunos com NEE atendidos no sistema educativo português, nesse ano letivo, foi 61.552. Destes, 62,4% apresentavam necessidades educativas permanentes – o equivalente a 5% da totalidade da população escolar que frequenta o ensino básico. Ao longo da escolaridade, esses alunos estão distribuídos da seguinte forma: 50,1% dos alunos no 1º ciclo e 34,6% nos 2º e 3º ciclos. Destes alunos, 50.206 têm idade compreendida entre 6 e 15 anos (SIMÃO; RODRIGUES, 2006).

Na perspectiva atual, parece não se configurarem movimentos diferentes dos já existentes. Ao contrário, o Decreto-Lei n. 3/2008 (PORTUGAL, 2008), o mais recente documento sobre a inclusão em Portugal, corrobora a visão centralizadora das iniciativas governamentais sobre os rumos das políticas educacionais. E, mais, não parece incentivar mecanismos de participação dos envolvidos no processo (familiares, especialistas, comunidades escolar, investigadores etc.), e não se pronuncia sobre os processos de desestabilização das práticas educacionais cristalizadas e anacrônicas existentes nas escolas que se pretendem

inclusivas. Ao contrário, acentua a necessidade de classificar os alunos, tendo em vista a deficiência, e ratifica a visão clínica tão presente nos encaminhamentos e estratégias da educação especial.

REFLEXÕES FINAIS

Embora reconheçamos que o ideal de educação para todos é, de certa forma, utópico nas propostas mágicas de inclusão, haja vista que lida com sistemas educativos que estão a serviço da manutenção de relações de poder presentes na sociedade, acreditamos que é possível persistir no campo da busca de transformação em direção a sociedades mais justas. Para isso, não basta inserir fisicamente os alunos historicamente marginalizados na escola. É necessário fazer da educação prioridade, proporcionando-lhe condições adequadas e, sobretudo, desestabilizando as padronizações de desenvolvimento humano, herdadas de visões positivistas. A inclusão não pode ser restrita a alguns (alunos com diferenças marcadas em termos biológicos, étnicos, de gênero, de religião etc.), mas deve envolver todo o sistema educacional.

Pensando assim, destacamos um ponto de aproximação entre as práticas profissionais desenvolvidas em Lisboa e em João Pessoa: uma abordagem ainda muito clínica, centrada na característica debilitante do estudante, a qual tem implicações diferenciadas nas posturas mais especialistas e mais generalistas, respectivamente adotadas pelos profissionais de Lisboa e de João Pessoa.

Esse ponto de afastamento entre essas duas realidades merece reflexão. A postura do especialista é central em Lisboa, ao se delegar aos professores de educação especial a responsabilidade pelos estudantes com NEE nas práticas inclusivas; diferentemente do que ocorre em João Pessoa, onde se presencia uma retirada dos serviços especializados, deixando atônitos os professores do ensino regular diante desse novo desafio.

Se, por um lado, podemos analisar o contexto de Lisboa como uma forma de demarcar outros territórios para antigas práticas, dificultando movimentos que, em prol de um projeto de valorização das diferenças, buscam desarticular velhas noções de educação, por outro, ao compará-lo à realidade de João Pessoa, percebemos que em Lisboa há um campo propício para a emergência de conflitos e tensões entre os diferentes profissionais, como apontam algumas investigações (FREIRE; CÉSAR, 2006).

Embora o crescente processo de globalização tenha levado a uma individualização e competitividade profissionais cada vez mais acirradas, os processos de inclusão, tal como propalados nos discursos oficiais, demandam da escola atual um trabalho de grupo multidisciplinar em que as diferenças de profissionais e estudantes e todas as

suas implicações sejam consideradas, explicitadas e negociadas. Nesse sentido, urge entendermos que o respeito às diferenças não representa sempre o consenso, mas, ao contrário, significa, na maioria das vezes, o enfrentamento das relações de poder, dos conflitos e das disputas entre variadas lógicas.

A reflexão linear, portanto, que leva posturas extremas de tutela (especialista) ou abandono (generalista) em relação aos estudantes com NEE não considera as complexas conexões que envolvem as sociedades atuais, uma vez que elas são engendradas em torno de expectativas que têm fortes marcas dos ideários de mercado, que, por sua vez, contribuem para a implementação de políticas contraditórias. O mercado, ao mesmo tempo em que constrói discursos sobre a multiculturalidade, institui novos mecanismos subliminares de exclusão, pela falta de condições adequadas, de currículos obsoletos, de compartimentalização de responsabilidades etc. Por isso, não basta a legalização do direito de todos à educação, mas essa educação reivindicada deve, sobretudo, atender ao que todos têm direito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CORAGGIO, José Luis. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 125-194.

CORAZZA, Sandra M. Pistas em repentes: pela reinvenção artística da educação, da infância e da docência. In: GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria de (Org.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Alínea, 2004. p. 179-187.

CORREIA, Luís de Miranda (Org.). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora, 2003.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Sofia; CÉSAR, Margarida. O processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular: um estudo de caso. In: RODRIGUES, David (Org.). *Investigação em educação inclusiva*, 2. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2006. p. 211-232.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua construção como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 69-92.

MORGADO, José. *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Ispa, 2003.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 1993.

MORIN, Edgar. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

NIZA, Sérgio. Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, n. 9, p. 139-149, 1996.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-lei n. 3/2008, de 7 de janeiro de 2008. *Diário da República*, 1ª série, n. 4, 7 de jan. 2008, p. 154-164. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/dislexiaemportugues/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2&tmpl=component&format=raw&Itemid=66>. Acesso em: out. 2013.

SANTOS, Maria Cristina A. S. C.; RODRIGUES, David. A organização das escolas para a diversidade. In: RODRIGUES, David (Org.). *Investigação em educação inclusiva*, 1. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2006. p. 159-180.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SIMÃO, Elisa; RODRIGUES, David. Projectos e práticas curriculares em turmas com alunos surdos integrados numa escola com Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS). In: RODRIGUES, David (Org.). *Investigação em educação inclusiva*, 1. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2006. p. 69-92.

SKLIAR, Carlos. Abordagens socioantropológicas em educação especial. In: _____. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 7-20.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. *Educação e Realidade*, v. 24, n. 2, p. 15-32, 1999.

SOUZA, Regina Maria; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*, 1. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 163-188.

ANA DORZIAT

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (Brasil/São Paulo); pós-doutorado no Centro de Investigação em Educação da Universidade de Lisboa – UL (Portugal); professora no Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação – DHP/CE – da Universidade Federal da Paraíba – UFPB –, *campus* de João Pessoa (Paraíba)
ana_dorziat@hotmail.com

OUTROS TEMAS

INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CIDADE E NA FLORESTA: O CASO OELA

ELIE GHANEM

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de um estudo de caso de inovação educacional na atuação de uma organização não governamental junto a jovens da periferia de Manaus e comunidades extrativistas de Boa Vista do Ramos, no Estado do Amazonas. A hipótese examinada pela pesquisa foi a de que fatores salientes que se conjugam na geração de ações de inovação são o tempo de experiência profissional de educadores(as), a estabilidade da equipe, o nível de qualificação e a atuação mobilizadora de líderes da organização. São descritos os objetivos e o modo de atuação da organização e apontadas as características de líderes, agentes e equipes. Conclui que a hipótese levantada foi parcialmente confirmada.

INOVAÇÃO EDUCACIONAL • ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL •
EDUCAÇÃO AMBIENTAL • AMAZONAS

INNOVATION IN ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE CITY AND IN THE FOREST: THE OELA CASE

ABSTRACT

This article presents the results of a case study on educational innovation concerning the involvement of a Non Governmental Organization with young people in the outskirts of Manaus and in extractive communities of Boa Vista do Ramos, in the state of Amazonas. The hypothesis examined in the survey was that salient factors that combine to generate innovative actions are the educators' time of professional experience, their staff's stability, and the level of qualification and mobilizing actions of the organization's leaders. The organization's objectives and mode of operation are described and the leaders', agents' and staff's characteristics are identified. Results showed that the hypothesis was partially confirmed.

EDUCATIONAL INNOVATIONS • NON GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS •
ENVIRONMENTAL EDUCATION • AMAZONAS

INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA CIUDAD Y EN LA FLORESTA: EL CASO OELA

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio de caso de innovación educativa en la actuación de una Organización No Gubernamental junto a jóvenes de la periferia de Manaus y comunidades de extracción de Boa Vista do Ramos, en el Estado de Amazonas. La hipótesis examinada por la investigación fue la de que los factores importantes que se unen para generar acciones de innovación son el tiempo de experiencia profesional de educadores(as), la estabilidad de su equipo, el nivel de calificación y la actuación movilizadora de líderes de la organización. Se describen los objetivos y el modo de actuación de la organización y se señalan las características de líderes, agentes y equipos. Se concluyó que la hipótesis que se planteó fue parcialmente confirmada.

INNOVACIÓN EDUCATIVA • ORGANIZACIÓN NO GUBERNAMENTAL •
EDUCACIÓN AMBIENTAL • AMAZONAS

ESTE ARTIGO REPORTA ALGUNS DOS RESULTADOS DE UMA PESQUISA* dedicada ao seguinte problema: que fatores se conjugam na geração de ações de inovação educacional? Diferentemente de muitos trabalhos (ver, por exemplo, TYACK; CUBAN, 1995; FARRELL, 2000, 2001; DIDASKALOU, 2002; LAWTON, 2001; GLÓRIA; MAFRA, 2004; LEVIN, 2008; TURA; MARCONDES, 2008) que trataram de inovações como reformas educacionais, a pesquisa enfoca a inovação educacional como práticas independentes da atuação reformadora de governantes.

Geralmente, as abordagens da inovação educacional usam os termos inovação, mudança, transformação, atribuindo a todos um mesmo significado: ações com o objetivo de alterar práticas educacionais. Mesmo obras com importantes contribuições conceituais, como a de Huberman (1976), incorrem nesse uso indistinto, ainda que assinalem a desigualdade entre fenômenos segundo a escala em que se apresentam. A mudança ou inovação pode atingir apenas uma ou poucas escolas. Pode também ser observada em muitas escolas de uma província ou estado, de uma região ou de um país. As pesquisas muitas vezes se referem a essa mudança em maior escala nomeando-a de reforma educacional (CRAIG, 2001a, 2001b; HATCH, 2001; DRAKE; SHERIN, 2006).

Parsons e Fidler (2005) enfatizam que a mudança planejada pode ser considerada, às vezes, ou como mudança radical de larga escala, ou como pequenas mudanças incrementais, ou ainda como combinações entre ambas em longos períodos de equilíbrio. Embora eles tenham razão, considere necessário utilizar outra classificação, baseando-me na análise de Torres

* Realizada com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp.

(2000) sobre as relações entre reformadores e docentes, apontadas como inibidoras da mudança educacional.

Uma mudança radical de grande escala, uma mudança de caráter sistêmico, eu denomino mudança educacional. Não é o mesmo que reforma educacional ou inovação educacional. A mudança educacional resulta da convergência de práticas que emergem da lógica da inovação educacional e da lógica da reforma educacional.

Deve-se entender inovação educacional como a lógica que rege as práticas originadas na base de sistemas escolares, ou seja, em estabelecimentos individualmente considerados ou em organizações de alcance local, geralmente conhecidas como associações comunitárias. As práticas de inovação precisam ser vistas como atividades cuja peculiaridade é, para certo lugar e grupo social, se diferenciarem das práticas que seguem um costume. A inovação não decorre de uma originalidade absoluta, mas está em não seguir o costume. A inovação educacional constitui-se de práticas de baixa visibilidade, isoladas, fragmentadas, descontínuas no tempo e marcadas por forte voluntarismo de educadores(as). Sua tendência é muito mais endógena do que exógena.

De outra parte, as práticas designadas com a expressão reforma educacional não são criadas por agentes diretos de sua execução e seguem outra lógica, uma vez que decorrem de prescrições feitas por autoridades estatais do Poder Executivo e por autoridades acadêmicas das universidades. A configuração das práticas que seguem a lógica da reforma é homogênea, sua abrangência é muito ampla e a visibilidade, muito alta, também porque elas contam com significativa sustentabilidade proporcionada por recursos orçamentários do poder público. Caracterizam-se pela normatividade e coercividade e, assim, sua tendência é muito mais exógena do que endógena.

Está sempre presente o risco de se atribuir um valor positivo ou negativo *a priori* tanto sobre práticas educacionais abarcadas pela reforma como pela inovação. Convém ter em mente a advertência de Craft (2003, p. 123) para que tais objetos não sejam vistos como ações boas ou más em si mesmas, ainda que as alterações almejadas por essas ações ou que delas decorram também estejam sujeitas a juízos de valor.

No intuito de compreender as ações orientadas por cada uma das lógicas muitos aspectos podem ser relevantes. A pesquisa aqui apresentada concentrou-se na gênese das experiências inovadoras e em fatores que podem estar presentes nessa origem. A fim de manter coerência com a definição de inovação que escolhi, ao considerar os fatores geradores das experiências, desprezei aqueles que dizem respeito à atuação dos níveis hierárquicos mais elevados da administração dos sistemas escolares ou dos aparatos estatais de maneira geral. A hipótese pela qual a pesquisa se orientou para buscar evidências foi a de que, na gênese das iniciativas, conjugam-se os seguintes fatores salientes: a experiência profissional de docentes, a estabilidade de corpos docentes, a atuação mobilizadora de diretores(as) de

estabelecimentos e o grau de qualificação profissional de integrantes de organizações comunitárias. Realizei o estudo de quatro casos de inovação para examinar a veracidade dessa hipótese. São casos de trabalhos de organizações não governamentais – ONGs – nos estados brasileiros do Ceará, Rio de Janeiro, Pernambuco e Amazonas. Os resultados deste último são descritos neste artigo.

Esses fatores foram inicialmente selecionados supondo ações inovadoras em escolas regulares de educação básica. Para os estudos de casos de práticas de ONGs, fiz adequações nos fatores priorizados na hipótese. O tempo de experiência dos(as) agentes educadores(as) das ONGs foi adotado para o que seria o tempo de docentes na profissão. Analogamente, sua estabilidade na função foi posta no lugar da estabilidade de corpos docentes em escolas. A atuação mobilizadora de líderes das ONGs passou a equivaler à de diretores(as) de estabelecimentos. Por sua vez, o nível de qualificação profissional de líderes de associações comunitárias foi substituído pelo nível de líderes das ONGs. É certo que as ONGs se distinguem das escolas em muitos aspectos, antes de tudo, porque as escolas públicas são submetidas diretamente à ação reguladora e fiscalizadora dos órgãos administrativos governamentais e as escolas privadas têm fins de lucro e concorrem em um mercado próprio. Contudo, considere suficiente o fato de todas, escolas e ONGs, serem organizações no sentido amplo da definição weberiana – a ação contínua de um quadro administrativo dirigida à realização e imposição das ordenações (WEBER, 1996) – e prestarem expressamente serviços educacionais. Nestes termos, os fatores hipotéticos de inovação mantêm sua pertinência.

As informações utilizadas pela pesquisa foram colhidas ao longo de 2010, em visitas aos municípios amazonenses de Manaus e Boa Vista do Ramos, com entrevistas semiestruturadas aplicadas a dirigentes, agentes educacionais e ex-alunos(as) da Oficina Escola de Luteria da Amazônia – Oela –, assim como com líderes e outros integrantes de associações extrativistas em comunidades de Boa Vista do Ramos.

O CASO OELA

A ONG

A Oela iniciou em 1998 como a ação de um grupo de três pessoas. Tornou-se uma ONG composta por 25 pessoas. O eixo de sua atuação é a defesa de direitos e, envolvendo-se com a floresta amazônica, os direitos dos povos que ali vivem. Daí lidar com o tema das mudanças climáticas e com processos de concessão florestal para obter identificação, destinação e gestão pelo Estado. Ao mesmo tempo, em quatro estados da Grande Região Norte, a Oela foi responsável por operar (treinando equipes municipais sobre indicadores) o programa do Fundo das Nações Unidas para a Criança

– Unicef – de apoio às prefeituras que se comprometeram a respeitar os direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A Oela já era parceira do Unicef desde 2001, quando se integrou à campanha Criança Esperança.¹ Nesse trabalho, o Unicef foi substituído pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – e a relação da Oela com o Unicef foi suspensa. Em 2008, o Unicef instalou um escritório em Manaus e selecionou a Oela para fazer parte da coordenação do projeto Criança Amazônica.

O formato da ONG inclui uma assembleia geral de sócios. Quando se realizou a pesquisa, o conselho diretor tinha três cargos exercidos por ambientalistas, sendo que a presidente era uma psicóloga e o vice-presidente, um ecólogo. O conselho fiscal incluía uma terapeuta, a mãe de um aluno e um empresário local. A diretoria executiva contava com o idealizador e fundador, a coordenadora de projetos (uma psicóloga) e o coordenador financeiro (um economista). Estavam em andamento três frentes de atuação: educação profissional, geração de renda e políticas públicas. A Oela está representada, por exemplo, no Grupo de Trabalho Amazônico – GTA –,² na Comissão Nacional de Florestas e no Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente.

A Oela começou no bairro Zumbi, na zona leste de Manaus, originalmente projetado para ser um conjunto habitacional para a classe média, com apenas duas ruas, quadras de esportes e piscinas. Contudo, houve muitas invasões do terreno e partes do bairro são mais precárias do que o núcleo inicial do conjunto, com casas flutuantes, igarapés poluídos e rip-raps (pontes feitas apenas com uma tábua para dar acesso às casas). Há grupos de “galeras” rivais, com as quais foi preciso negociar para que estudantes pudessem ter acesso à ONG. Entretanto, mesmo sendo o bairro conhecido como perigoso, não há agressões contra a equipe.

A coordenadora de projetos caracteriza a ONG por sua “filosofia humanista”, cujo foco não é fazer com que adolescentes se tornem músicos, *luthiers* – artesãos(ãs) contrutores(as) de instrumentos musicais – ou que obtenham certificado de informática, mas fazer com que cada indivíduo “tenha a possibilidade de construir a sua própria história de vida”. Segundo ela, as pessoas que a Oela recebe não têm perspectiva de vida, oportunidade, estrutura familiar e conceitos formados, e seu vínculo de amizade pertence a um mundo de drogas, violência, prostituição, suicídio e abandono familiar (vivem alternadamente em períodos irregulares com o pai, a mãe ou outros parentes).

Procura-se manter uma interligação entre os programas: o de geração de renda depende do programa educacional, que ensina luteria a jovens e manejo florestal a ribeirinhos. O de políticas públicas orienta o conjunto para a realização dos direitos incluídos nas leis. O de geração de renda envolve a Oela e pessoas formadas na ONG que montam seus próprios negócios e continuam recebendo apoio (por exemplo, para a elaboração de projetos

¹ Campanha de arrecadação de fundos coordenada pelo Unicef entre 1986 e 2003 destinada a apoiar projetos voltados à defesa dos direitos de crianças e adolescentes brasileiros e suas famílias. Disponível em: <www.unicef.org.br>. Acesso em: 27 dez. 2010.

² Fundado em 1992, o GTA conta com 602 organizações filiadas, em nove estados da Amazônia Legal.

e prestação de contas). Este último programa inclui ainda o telecentro, que oferece cursos de informática a cerca de oito mil pessoas por ano e as encaminha para postos de trabalho no distrito industrial.

Uma exigência para estudar na Oela é estar frequentando a escola regular. A perspectiva é oferecer um ensino complementar, de modo que os jovens aprendam um ofício para ter uma alternativa de geração de renda. Se não se tornarem *luthiers*, podem ser restauradores ou acabadores, pois sua formação permite desempenho especializado de padrão internacional.

A Oela visou a tornar a luteria algo comum no local, defendendo o direito ao conhecimento e a uma formação profissional refinada também para jovens de origem popular. São oferecidas 60 vagas e a frequência oscila entre 30 e 40 jovens, variação que o diretor executivo da ONG explica da seguinte forma: “Não tem aqui nem uma bolsinha de cem reais pra ajudar o cara, não tem lanche, não tem transporte. A única coisa que a gente pode dar é atenção, carinho e o conhecimento que nós temos”.

Na área da psicologia, a Oela faz aconselhamento a famílias, encaminhamento de casos de alcoolismo ou de abuso de crianças etc. Trabalha com 500 estudantes de informática, 60 estudantes de luteria, 60 de música e 80 de educação ambiental e faz atendimentos familiares. Uma triagem identifica as pessoas que necessitam de atendimento psicológico ou apenas de aconselhamento. Grupos de 10 a 15 pessoas “que necessitam de fortalecimento egoico” participam de oficinas com dinâmicas, integração, mobilização e teatro.

Uma decisão de grande risco foi instalar, em 2010, uma linha de montagem de instrumentos musicais no Distrito Industrial de Micro e Pequenas Empresas de Manaus – Dimpe –, tendo em vista buscar a sustentabilidade do projeto e a geração de renda para jovens egressos(as) do aprendizado de luteria. Decisão audaciosa, já que o coordenador do ateliê vinha trabalhando com grupos de jovens que aprendiam luteria porque queriam e, nos grupos mais recentes, ele não notou o mesmo interesse, o que torna a iniciativa temerária. Além disso, um *luthier* pode vender um instrumento por um preço maior do que a remuneração mensal em uma linha de montagem, mas nem mesmo essa busca por ganhos tem sido manifestada pelos(as) jovens. Selecionar candidatos(as), no entanto, seria contraditório com o caráter da Oela, aberto ao trabalho com jovens com diferentes características.

Além das atividades em Manaus, a Oela orienta o manejo comunitário da extração de madeira em Boa Vista do Ramos, um município de cerca de 13 mil habitantes, situado a 18 horas de barco de Manaus, descendo o Rio Amazonas.

ORIGENS EM UM PERCURSO PESSOAL

José Rubens Ferreira Gomes, conhecido como Rubens Gomes, nasceu em 1958, no Município de Serra do Navio, no Estado do Amapá. Seu pai foi seringueiro e trabalhou como operário após ter sofrido de malária e

leishmaniose com 18 anos de idade, tendo ido para Macapá para tratar da saúde. Gomes acredita que ter-se tornado ambientalista tem muito a ver com sua infância, porque brincava com a floresta e com a montanha e, repentinamente, essa paisagem desapareceu, quando sua família se mudou para a capital do Amapá.

Gomes passou a ser educador por força das circunstâncias e se define como um artista. Com cerca de 13 anos de idade foi estudar em Belém. Sonhava estudar música. Sua formação foi mais autodidata, mas fez também um curso livre no Centro de Artes da Universidade Federal do Pará – UFPA –, quando ainda era estudante de nível médio e aprendeu violão com um padre em Serra do Navio. Naquela época, já trabalhava como músico à noite. Aprendeu primeiro em casa. Seu pai tocava acordeão.

Tendo contado com muita autonomia em sua formação, sem seguir os caminhos tradicionais, pesquisou outras formas de ensinar música, questionando o modelo dos conservatórios, que considerava extremamente perverso e excludente. Pensou ser necessária uma metodologia de ensino mais simples e mais adequada, para que todas as pessoas tivessem acesso.

A luteria é uma arte que passa de pai para filho. Empresas familiares de fabricação de instrumentos musicais no Brasil são nomeadamente de famílias de imigrantes: a Del Vecchio e a Giannini com os violões, a Esenfelder e a Fritz Dobbert com pianos. Com Gomes, foi diferente. Ele fez curso técnico em música em contrabaixo e técnicas vocais na UFPA. Observou o trabalho de um senhor que fazia manutenção e afinação de pianos e aprendeu os mecanismos de regulação e “tempero” dos instrumentos. Assim iniciou sua história com a luteria. Quando decidiu estudar contrabaixo, não tinha meios para comprar um instrumento, sempre muito caro, fosse de indústria (chinesa ou checa) ou de *luthier*. Fazendo afinação e reparos, conseguiu dispor de instrumentos para seguir estudando.

Ao ver que, no Pará, não tinha mais o que aprender, Gomes foi estudar contrabaixo com um professor da Universidade de Brasília – UnB –, sempre informalmente e sem diplomas. Em Brasília, além de trabalhar como músico, atuou como militante político. Voltou a Belém no início de 1980. Foi para Castanhal reger um coral. Em seguida, foi para Manaus, onde ficou um período afastado da música. Mudou-se para o Acre, em 1984, onde lecionou música. Criou o Centro Musical Clave de Sol, uma escola que faliu. Havia momentos em que a escola estava lotada com pessoas que não podiam pagar. Por isso, ele tinha que sobreviver consertando e afinando instrumentos musicais. Fez um curso na Esenfelder, em Curitiba. Acompanhava o processo de produção e aprimorava conhecimentos de afinação. Retornou ao Acre e manteve as mesmas atividades por cerca de dez anos, em Rio Branco. Tendo em vista ensinar jovens na Amazônia, Gomes foi fazer um curso de construção de violão na Fundação de Ensino Superior de São João Del Rey (MG), com Roberto Gomes, ex-concertista e destacado *luthier*.

Gomes se incomodava com o fato de, na Amazônia, uma imensa riqueza conviver com uma pobreza absoluta, o que ele atribuía à ausência de políticas públicas, de Estado e de oferta de oportunidades. Diante das desigualdades sociais e dos desequilíbrios ambientais, ele via uma sociedade urbana muito acomodada e nada solidária. No entanto, conhecia profissionais da música e conseguia emprestados microfones para causas políticas, por exemplo, ações pela libertação de seringueiros sindicalistas presos, representantes de grupos desprovidos da ação distributiva do Estado e acusados de impedir o desenvolvimento.

Voltou a Rio Branco, onde viu adolescentes na rua agredidos pela polícia e interveio para impedir que a violência fosse praticada. Posteriormente, pediu ao juiz autorização para montar um ateliê dentro da chamada Casa de Passagem, uma prisão suja, na qual os agentes permitiam graves agressões entre os reclusos, que tinham como única atividade o culto semanal realizado por um pastor. Os adolescentes reincidiam e retornavam frequentemente à internação. Naquela Casa, Gomes montou o que chamou de primeira etapa da Oela. O trabalho de formação daqueles adolescentes o absorveu tanto que ele não dedicava tempo a serviços remunerados.

Em 1994, mudou-se de Rio Branco para Manaus, visto que a Universidade Estadual do Amazonas buscava um *luthier*. Considerou também que havia muita madeira sendo desperdiçada na Amazônia e que seria necessária uma estratégia para transformar aqueles recursos em bens com valor agregado que pudessem gerar autonomia econômica para que cada pessoa pudesse “escolher o que fazer de sua vida”. Trabalhou ali até 1998 na perspectiva de conceber e oferecer um curso superior de luteria, mas não contou com suficiente mobilização do corpo docente, que teria sobrecarga de trabalho sem receber por isso. Além do mais, um novo reitor assumiu e não apoiou a iniciativa, o que fez com que o grupo inicial se dispersasse.

Naquele momento, surgiram as chamadas galeras em Manaus, gangues de jovens que atemorizavam os bairros periféricos, especialmente o bairro Zumbi. Segundo disse Gomes, “os jovens andavam em gangues, em grupos, eles se mutilavam. Eles usavam terçados, aqueles facões grandes. [...] Aquilo bate, leva perna, leva braço, leva tudo”. Gomes decidiu montar um grupo “positivo”, mudando sua residência para o bairro Zumbi. A Oela começou a funcionar em sua própria casa quando ele deixou de prestar serviços à universidade. Na aula inaugural, trouxe vários artistas, políticos e a imprensa, estando presentes 40 jovens estudantes da escola municipal contígua.

Na pretensão de constituir um grupo de jovens considerado positivo em comparação com as galeras, Gomes entendeu que precisaria gerar oportunidades. Para isso, enfrentou desafios de contrariar o ambiente comum de um ateliê, normalmente tranquilo, com poucas pessoas e adultos. Ele elaborou um processo de construção de instrumentos por certas partes,

módulos que possibilitavam dividir uma turma de 20 jovens em atividades de aprendizagem num ateliê.

Sua esposa auxiliava a Oela nos aspectos administrativos. Ele ensinava jovens e também obtinha recursos vendendo instrumentos que ele mesmo construía. Nessas ações, era auxiliado por dois artesãos que ele formou e, assim, os trabalhos seguiram durante dois anos. Desde então, lida com o fato de que as famílias muito pobres demandam o trabalho dos jovens para compor a renda, criando um dilema para eles quando querem frequentar a Oela.

APRENDIZADO DE MANEJO SUSTENTÁVEL

Cerca de metade da população de Boa Vista do Ramos vive em 44 comunidades rurais. A produção agrícola é fraca, os alimentos vêm de fora, inclusive as frutas. Planta-se pouco e com pouca diversificação, há um pouco de caça e a pesca é farta quando os rios baixam. Nos períodos de cheia, há fome. A atividade mais rentável é a extração de madeira.

Segundo uma das líderes da Associação dos Artesãos de Boa Vista do Ramos – AABVR –, em 1999, a ONG Imaflora propôs fazer um plano de manejo comunitário para certificar a madeira extraída e, no ano seguinte, chegou a Oela. Um projeto de produção de pequenos objetos de madeira com incrustações de machetaria resultou num curso de fino acabamento realizado pela Oela, que capacitou artesãos da associação a ensinar outros moveleiros. Foram criados mais nove núcleos nas comunidades e a associação fez muitas parcerias. A AABVR se formalizou em 2000. Contava com recursos da prefeitura para diárias às pessoas que tinham de viajar para participar de feiras e para a construção da sede da associação, que dispõe de secadora solar de madeiras e equipamentos.

Advieram as eleições municipais e o prefeito eleito era um aliado. A Oela apoiou, mas, terminado o processo eleitoral, os grupos externos foram afastados e a luta voltada para políticas locais de desenvolvimento sustentável fracassou. O vice-prefeito foi morto em circunstâncias não esclarecidas e houve a prisão do prefeito e de secretários, acusados de corrupção. Além disso, a partir de 2010, o governo estadual sob Eduardo Braga criou a chamada Zona Franca Verde para dar escala às pequenas experiências como a de Boa Vista do Ramos. Pela Secretaria Estadual do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, Virgílio Viana,³ esteve à frente daquela iniciativa. Os atrativos governamentais para as associações eram muito maiores que os da aliança inicial entre Oela, Imaflora e Escola Agrotécnica (atual Instituto Federal de Educação – Ifam –, Ciência e Tecnologia do Amazonas). Ele criou uma fundação⁴ que recebeu recursos financeiros estaduais e ficou encarregada de explorar os serviços ambientais por 20 anos, com venda de crédito carbono de todas as unidades de conservação do estado. Conforme declarações de integrantes da Oela, ficaram sem qualquer atenção os planos de manejo das comunidades, que encontram grandes dificuldades de

regularização fundiária dos terrenos das associações, necessária para viabilizar os projetos de exploração econômica sustentável. Segundo eles, o que se faz nas unidades de conservação é “construir uma escolinha muito bonita com *design* altamente sofisticado para tirar fotografias, para dizer que está todo mundo feliz”; e pelo programa estadual Bolsa Floresta distribuem-se 50 reais por família para não desmatar: “um recurso que sequer consegue alimentar as pessoas. E é um recurso que é volátil, ele pode, a qualquer momento, acabar [...] as pessoas querem continuar na floresta, manter a floresta, mas querem ter o direito de se desenvolver”.

De sua parte, a Oela fez tentativas de contato com empresas tendo em vista estabelecer parcerias de negócio com as comunidades. As comunidades são detentoras dos recursos, mas não têm experiência com negócios nem de gestão. Há grupos empresariais que buscam construir arranjos produtivos considerados responsáveis; no entanto, tais tentativas não evoluíram e as pessoas que exercem liderança localmente não conseguiram dar novo impulso ao processo.

O diretor executivo da Oela assegura que a prefeitura não dá estímulo para os produtores locais fazerem manejo: “faz compras ilegais, contrata, manda entrar na floresta de qualquer jeito, tira [madeira] de qualquer jeito, não tem licença, não tem nada, é um país sem lei”. Um dos líderes comunitários reafirmou a falta de apoio às iniciativas das associações e falou da grande desconfiança que existe em relação aos políticos profissionais dos municípios, que praticam compra de votos em períodos eleitorais e não mostram apoio efetivo quando se tornam governantes.

O trabalho da Oela em Boa Vista do Ramos foi interrompido quando terminou o apoio do Pró-Manejo,⁵ que financiou condições materiais e capacitação, mantendo uma equipe com engenheiro, dois técnicos, piloto, maquinista e um barco à disposição da comunidade. Quando foi realizada a pesquisa, a AABVR estava desativada. Após a certificação, a associação havia se tornado conhecida também fora do país e recebia encomendas, mas eram encomendas de três mil a dez mil peças por mês e a associação não tinha como manter uma produção dessas dimensões. De todo modo, segundo a líder entrevistada, não há interesse do grupo inicial em reativar a associação porque boa parte dos integrantes foi trabalhar no serviço público ou com movelaria.

Uma especialista em técnica florestal da Oela orienta o manejo, que inclui a organização de associações comunitárias. São feitos planos de manejo que, uma vez aprovados, possibilitam a certificação da madeira extraída. Um dos grandes desafios é a regularização das terras, que são estaduais. Sem a regularização, a extração de madeira implica multas. Fez-se uma solicitação ao governo estadual para trabalhar na terra, mas não é um processo de tramitação simples.

Uma das associações, por exemplo, tem apenas 29 sócios em uma comunidade com 75 famílias. Tanto o cargo de presidente da associação

3

Docente da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” – ESALQ –, da Universidade de São Paulo.

4

Fundação Amazonas Sustentável – FAZ –, criada em 20 de dezembro de 2007, como instituição público-privada, sem fins lucrativos, não governamental e sem vínculos político-partidários, por meio de parceria entre o governo do Amazonas e o Banco Bradesco. Disponível em: <<http://www.idis.org.br/acontece/noticias/livro-de-virgilio-viana-propoe-estrategia-de-desenvolvimento-sustentavel-para-a-amazonia>>. Acesso em: 7 dez. 2010.

quanto o de presidente da comunidade são ocupados mediante eleição, assim como o de agente de polícia. Um presidente da comunidade a representa junto à prefeitura e à paróquia. A cada dois anos, há eleição. Um ex-presidente da Comunidade Menino Deus do Curuçá costumava ter entre 70 e 90 votos contra 12 ou 13, e exerceu o cargo por pelo menos 26 anos. Organizava festas com música e grandes torneios de futebol, eventos que contavam com a participação de muitas pessoas das outras comunidades. O presidente da Comunidade Sagrada Família do Aninga, eleito pela segunda vez em 2009, já tinha exercido o mandato havia vários anos. Ele acredita que a prática de eleição de presidente se iniciou com as próprias comunidades e disse que a votação ocorre em todas elas. Na sua comunidade, o eleitorado é composto por uma pessoa de cada família.

O trabalho da especialista em técnica florestal estava concentrado em atividades na mata, orientando com a bússola a abertura de picadas com terçados para delimitar os terrenos. São usados equipamentos de proteção individual (capacetes e botas) para evitar acidentes ao fazer o inventário das árvores, com informações sobre o nome da espécie, localização e dimensões. O manejo envolve aspectos social, ambiental e econômico, que precisam ser igualmente contemplados. A maioria dos integrantes da associação lida com madeira e alguns contaram com capacitação para operar motosserra. A especialista também apoiou a regularização da associação. Na Comunidade do Aninga, a associação já contava com quatro planos de manejo elaborados e, com apoio da especialista, tinha em vista elaborar mais 18 (são planos individuais, para terrenos de 100 hectares). A associação também adquiriu um terreno, pagou uma parte com madeira e outra parte com dinheiro, tendo iniciado a construção de um barracão como sede: “a gente tira dia de sexta-feira pra trabalhar pra a associação, ir organizando ela”.

Na fundação da Associação Comunitária Agrícola de Extrativismo de Produtos da Floresta – Acaf –, já estavam presentes seus parceiros: Imaflora, Oela e Escola Agrotécnica. Anualmente, estudantes da agrotécnica iam fazer treinamento de campo nas comunidades para aprender sobre inventário florestal comunitário: derrubada direcionada, operação e manutenção de motosserra, processamento de madeira. A Oela foi proponente de pedido de financiamento ao programa Pró-Manejo. A Oela mantinha um escritório em Boa Vista do Ramos e um barco, batizado de Educador, que circulava realizando cursos de agente florestal comunitário, que consistia principalmente em fazer o inventário das árvores, registrando sua localização por GPS e suas características. O curso chegou a capacitar 30 agentes.

Um ex-diretor da Acaf fez um plano de manejo florestal aprovado em maio de 2010. A madeira com a qual trabalha é certificada e concorre com a intensa atividade de extração ilegal. Ele disse que a Acaf já atuava havia cerca de dez anos, contava com 20 sócios e, por meio da associação, conseguiram adquirir equipamentos tais como uma serraria e um barco.

5 Projeto de Apoio ao Manejo Florestal Sustentável na Amazônia, do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – Ibama.

Outro integrante de associação mora há mais de 30 anos na Comunidade Sagrada Família do Aninga. Trabalhou na roça para produzir farinha, mas a profissão que exerce é carpintaria naval, na qual é autodidata. É também operador de motosserra e calafate. Faz parte do conselho fiscal da associação, da qual foi um dos fundadores. Antes, ele era uma das pessoas contrárias à ideia porque trabalhava com madeira e pensou que não poderia mais continuar nessa atividade. Declarou que a Oela esteve com a associação desde sua fundação e ajudou na obtenção de máquinas e de documentos. Um integrante do conselho fiscal da associação disse haver uma riqueza e um potencial muito grande da floresta, que precisa ser cuidada com mais delicadeza e zelo pelo patrimônio. Daí terem fundado a associação, cujo foco primeiro seria o manejo florestal e, em seguida, outras atividades de agricultura e piscicultura. A Oela deu apoio à associação, trouxe pessoas para falar da importância do manejo florestal e ministrou cursos sobre motosserra, manutenção, derrubada direcionada e sobre certificação. Também forneceu equipamento para trabalhar na elaboração dos planos de manejo e a especialista técnica florestal para orientar o trabalho dentro da floresta e ensinar como fazer o inventário, queimadas e cuidados com a floresta.

Trabalhar em grupo foi uma das coisas mais importantes que a líder da AABVR declarou ter aprendido. Ela não saía do centro da cidade e passou a visitar comunidades, fazer mobilização e conscientização de que “se a gente trabalhar de forma ilegal, usar a floresta de forma incorreta, daqui a um tempo, vai acabar”.

Um dos fundadores da associação da Comunidade Sagrada Família do Aninga admitiu ter aprendido muito nos anos de experiência com a associação: “todo mundo diz que sabe tudo, mas, afinal de contas, a gente morre e não acaba de aprender”. Ele mencionou três treinamentos dos quais participou e considerou muito úteis, sobre como cortar madeira sem prejudicar outras árvores. Outro líder aprendeu como derrubar e torar árvores, fazer o aproveitamento da madeira e serrar de modo direcionado para não danificar a vegetação próxima. Para o vice-presidente da associação, o aprendizado mais importante nos seus três anos de participação foi a necessidade de conservar e muitas técnicas de extrair madeira e trabalhar com motosserra, pois, antes, destruíam a natureza. Com a Oela e o manejo, aprendeu a trabalhar no mato com equipamentos e até a se alimentar bem antes de ir para o trabalho.

TORNAR-SE LUTHIER

Longe da floresta, jovens da cidade ao aprender uma profissão se educavam colaborando com a sua preservação na prática. Nesta parte, descrevo sumariamente três carreiras bem-sucedidas: os de Pepeu, Rita e Páris,⁶ embora representem apenas a face eficaz de realização dos propósitos da Oela.

PEPEU

Pepeu tem 26 anos, nasceu em Manaus e viveu no bairro Zumbi desde a idade de 2 anos. Começou na Oela em meados de 2005, participando de um curso de 18 meses. Estava no último ano do ensino médio e havia procurado a instituição antes, mas não encontrou vaga. Queria aprender música e luteria. Soube da existência da Oela por intermédio de um colega, que a havia frequentado. Fez parte de uma turma com sete mulheres e sete homens. Aprendeu manejo, música, rádio e luteria. Tendo se formado na oficina instalada dentro da Escola Agrotécnica, trabalhou lá, num grupo de oito pessoas, na construção de instrumentos, ganhando uma porcentagem de sua venda.

No começo de 2007, começaram a montar uma linha de produção de instrumentos, cerca de vinte por mês. Mas a madeira tinha umidade muito alta, não era apropriada para luteria. Às vezes, os que se formavam e tinham condição de participar autonomamente do mercado saíam porque não havia recursos para manter todos na equipe. Pepeu ficou com os alunos.

Comparando a ONG com as escolas regulares, Pepeu afirmou que a Oela “busca a realidade” e “procura as famílias”, procura saber o que o aluno quer e se dispõe a ajudá-lo. Quando os alunos faltam às aulas, entra em contato para saber a razão e faz também visitas domiciliares.

Pepeu não faltava às aulas. Ele se considera perseverante na busca de seus objetivos. Fez cursos no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai – e outros para a confecção de pequenos objetos de madeira. Lutava com dificuldades, pois havia desemprego em sua família e ele tinha que ajudar o pai no trabalho de pedreiro. Fazia pipas para ajudar na renda doméstica. Eram quatro pessoas na família e as dificuldades aumentaram porque seu pai sofreu um enfarte, não pôde mais fazer esforço e não encontrava outras colocações. O irmão teve uma doença infantil e não podia trabalhar. Pepeu tornou-se arrimo de família.

Planejava montar uma luteria própria e gostaria de fazer curso superior de direito. Nunca fez exame vestibular para universidades públicas e prefere pagar pelo curso porque acredita que há fraude no exame. A Oela já ofereceu reforço escolar e Pepeu acredita que se deveria retomar essa atividade porque “a escola [regular] não faz a parte dela”. Para ele, a Oela já faz algo pela escola regular porque exige que os alunos tenham bom desempenho nela.

Em 2008, iniciou na organização da chamada Unidade III da Oela, da qual é encarregado do centro de montagem de instrumentos instalado no Dimpe.

RITA

Rita tem 22 anos, nasceu em Manaus e sempre viveu no bairro Zumbi. É professora da oficina de luteria. Começou na Oela fazendo curso de informática em 2004. Uma amiga que fazia convidou e ela aceitou,

6
O nome de cada jovem é fictício.

aproveitando que o curso era gratuito. Concluído o curso de informática, matriculou-se na luteria. Foi eleita para o grêmio estudantil, onde participou de movimentos como o 18 de maio, dia de combate à violência social infanto-juvenil, teve contato com jovens da Agência Uga-Uga de Comunicação e com a Casa Mamãe Margarida, que trabalha com menores. A Oela fazia visitas e também recebia jovens visitantes daquelas organizações.

Quando fez o curso de luteria, sua turma contava com 14 pessoas com idades de 14 a 18 anos, sete meninas e sete meninos (geralmente são duas ou três meninas em cada turma). Concluído o curso, Rita trabalhou na linha de produção de instrumentos entre 2007 e 2009, no ateliê para o qual foi selecionada, que funciona na Escola Agrotécnica. Em 2010, assumiu como professora de sua primeira turma de luteria, com 28 integrantes. Os matriculados são 60, mas alguns moram longe e, devido ao custo do transporte, fizeram um acordo para comparecer um dia ou dois por semana, de modo que todos os matriculados não estão simultaneamente nas mesmas aulas.

Rita entende que a experiência de lecionar é muito proveitosa porque pode aprender muito com os(as) alunos(as): “todo dia, eu aprendo a ser professora e ensino eles a serem alunos”. Sendo muito nova, tem dificuldade de “controlar adolescentes”. Embora a turma leve as atividades a sério, ela acredita que precisa aprender a mostrar firmeza, “algumas coisas de professora”, tais como o momento certo de falar e de chamar a atenção de um aluno, o que falar, como conversar quando estão com dificuldades em casa: “eu tenho que estudar o que é que eu vou conversar pra poder ajudar, ver qual o problema pra poder ajudar, passar aula pra que ele possa ficar, estudar. Então, isso é uma coisa que eu quero aprender: entender os alunos”. Ela quer chamar a atenção de alguns deles para “perceberem mais a luteria” porque, principalmente na turma da manhã, frequentam as aulas por exigência da mãe e não porque querem.

Rita apontou uma diferença entre os corpos docentes da Oela e da escola regular: na primeira, há profissionais capacitados, e na outra “é baixa a qualidade” porque faltam professores e também há docentes com formação para uma disciplina lecionando outra. Ela fez vestibular para entrar na Universidade Federal do Amazonas – Ufam –, mas disse ter havido fraude nos exames. Tentou engenharia florestal e, depois, psicologia. O curso de engenharia requer muitos cálculos e a matemática a assusta. Ela gosta também de comunicação e faz parte de um grupo sobre bandas de música pop, o Dinhets Online,⁷ que se comunica pela internet com pessoas de sete estados do Brasil.

Dentre os colegas de turma de luteria de Rita, uma passou a trabalhar como secretária no Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia – Inpa –, outro foi estudar psicologia, e outro ainda se dedicou ao estudo de técnica ambiental. Ela tem contato constante com todos, diz que estão estudando e “dois ou três não estão fazendo nada da vida”.

PÁRIS

Páris nasceu em Manaus. Quando eu o entrevistei, tinha 25 anos e estava engajado na organização da nova unidade da Oela instalada no distrito industrial de pequenas empresas. Aos 6 anos de idade, foi morar no bairro Zumbi. Fez o ensino fundamental em uma escola municipal e o nível médio na Escola Agrotécnica de Manaus, onde estudou luteria num curso oferecido em parceria com a Oela. Eram 15 estudantes na turma.

O coordenador do ateliê, professor de luteria, recrutou alguns estudantes como monitores e Páris começou aprendendo diretamente com uma monitora. Quando esta abandonou o posto, Páris a substituiu. Ele começou na Oela em 2001, ao mesmo tempo em que ingressou na Agrotécnica. Pensava que, em duas semanas, aprenderia a fazer um instrumento. Descobriu que levaria de três a quinze anos.

A família enfrentava dificuldades para a manutenção da casa, que se agravariam se ele não trabalhasse. Morava apenas com a mãe e as irmãs, porém os tios também exerciam controle sobre ele, e durante os três anos de curso pressionaram para que trabalhasse. Ele entendia o que se passava no curso, mas não conseguia explicar a sua importância.

Entre 11 e 13 anos, Páris fazia parte de um grupo com cerca de dez amigos que não queriam perder oportunidades que surgissem. Entendiam que, caso se envolvessem com pessoas demais, se tornariam “parte de uma massa”. O grupo trocava ideias apenas internamente e se reunia nos fins de semana para conversar, brincar e jogar futebol. Para Páris, esse isolamento do grupo serviu de alguma “proteção” às pessoas que o integravam, assim como o fato de sua mãe ser uma pessoa religiosa e ele se dedicar a um pensamento relacionado com a Bíblia. O grupo refletia sobre a vida de jovens que já trabalhavam ou haviam casado, sobre o destino ser desconhecido, podendo alguém se tornar um mendigo ou presidente do país. Atentava ao fato de nem todas as pessoas nascidas pobres se “igualarem na massa”, como muitas que se tornaram usuárias de tabaco, álcool e drogas ilegais, mesmo após terem passado a trabalhar, constituído família e terem filhos.

O grupo se reduziu a cinco amigos e Páris procurou alternativas, pedia informações sobre empregos, trabalhou em oficinas, aprendeu a rebobinar motores, a ser marceneiro e a fazer pintura, vendeu lanches. Um de seus colegas fez cursos de mecânica e de policial, foi servir num quartel. Outro também fez curso de mecânica e foi trabalhar em uma empresa do distrito industrial. Outro se tornou ouvidor na Assembleia Legislativa. Todos chegaram a entrar na luteria, mas só Páris continuou. Havia três meninas no grupo, uma das quais era irmã de Páris. Os rapazes falavam também sobre mulheres e recebiam engravidar suas parceiras como viam acontecer com colegas: “por pressão, tiveram que estabelecer uma família, trabalhar força-do, sem gostar, e o dinheiro não dá pra nada, tem que sustentar”.

Durante um mês, Páris trabalhou vendendo lanches para comprar o material requerido para estudar na Escola Agrotécnica. Logo os

7 São fãs da banda Capital Inicial. Disponível em: <dinhetsonline.blogspot.com.br>. Consulta em: 27 nov. 2013.

conhecimentos técnicos de luteria se somaram à abordagem de temas da Amazônia, do desenvolvimento e do mundo. Havia um dia da semana reservado para tratar desses assuntos, mas a conversa transbordava: “acabava a hora das aulas e a gente ficava”.

Quando estava no terceiro ano do nível médio, Páris tinha dificuldade para se concentrar nas aulas porque estava muito envolvido com a luteria: “De vez em quando, me pegavam desenhando um instrumento, fazendo cálculo, riscando alguma coisa relacionada a isso. Aí, me tiravam da aula”.

Das oficinas de luteria, dois ou três se tornaram *luthiers*, outros se tornaram macheteiros e outros se tornaram professores.

Em 2004, ao terminar o curso, Páris havia construído um bom instrumento e foi escolhido para ir a Brasília, numa cerimônia no Palácio da Alvorada, para presentear o presidente Lula com o violão. Naquela ocasião, Páris conheceu Resende,⁸ Secretário de Florestas do Estado do Acre, que o convidou para ir ao estado e viabilizou a viagem. Mas a mãe de Páris começou a pressioná-lo para arranjar emprego no distrito industrial “de carteira assinada, ganhando 600 reais”. Páris não se conformava, considerava-se famoso porque havia falado com o presidente da República. Também passou a integrar uma banda de *rock* e tocar na noite. Decidiu ir para o Acre montar uma oficina e lecionar luteria e, talvez, montar uma fábrica para o governo estadual.

De 2004 a 2006, Páris trabalhou no núcleo de *design* do polo industrial do Acre. Saiu para trabalhar em um projeto de formação de jovens em luteria, concebido por ele, em uma ONG, a Rede Acreana de Jovens em Ação – Reaja. Muitos músicos vieram conhecer o curso, abriu-se uma nova turma. Formulou-se outro projeto para um curso de produção de pequenos objetos em madeira, para o qual Páris chamou um de seus antigos amigos que havia aprendido machetaria na Oela: “morava com a mãe, trabalhava no distrito, não tinha tempo, cuidava das duas irmãs pequenininhas e tinha um padras-to que bebia pra caramba. Então, esse moleque sofria demais”.

Como a madeira encomendada para o curso de luteria estava com a entrega atrasada, Páris fez buscas na internet sobre desmatamento no Acre pensando na possibilidade de encontrar árvores caídas. Constituiu-se, então, um grupo de sete jovens que tinham aprendido a construir e a ensinar a construir instrumentos e pequenos objetos de madeira. Procuraram por lugares com desmatamento, encontraram muita madeira e foram gravando o percurso em vídeo. Empolgaram-se e decidiram produzir um vídeo, elaboraram um roteiro, colheram depoimentos e editaram a obra. Fizeram o documentário *Luteria na Amazônia*,⁹ sobre a substituição da floresta pela pecuária bovina e a venda ilegal de madeira. Registraram o início do projeto, a ideia do vídeo, o processo de desmatamento e o que foi encontrado, quem eram as pessoas que integravam o grupo de jovens, onde moravam, o que pensavam da luteria, que madeira era aquela, como conseguiram fazer parcerias, a produção na oficina, o instrumento pronto. Daí surgiu a Nativoz

Luteria da Amazônia, “o primeiro grupo formado em luteria do Acre”, que se tornou uma cooperativa e contou com recursos da Secretaria Nacional de Economia Solidária do Ministério do Trabalho e Emprego.

Resende resolveu apoiar o trabalho de Páris na Reaja, que encontrou tempo, condições financeiras e incentivo para se aperfeiçoar. Voltou para Manaus no final de 2009. Páris lançou a ideia de que a Nativoz fosse também um grupo musical de choro quando ninguém do grupo sabia tocar. Aprenderam e o grupo se constituiu com um bandolinista, três violonistas, quatro cavaquinistas e dois pandeiristas.

Segundo Páris, numa escola comum, há apenas um diretor sem apego a alunos, com muitos papéis para preencher e muitas coisas para evitar. Essa pessoa não foi formada para produzir nada que venha a fazer efeito no ambiente. De outra parte, a escola de luteria oferece uma interação muito boa para quem chega, “abre a visão” e traz uma ideia altruísta: “Se você ganhar muito dinheiro, ainda assim, tu pode ser um cara infeliz. Se tu arranjar um bom emprego, tu pode ser um cara infeliz. Agora, se tu for um cara que faz um bem à sociedade, ao redor que tu vive, aí, tu vai ser um cara feliz”.

AS ESCOLAS COMUNS

A Oela não se direciona para intervir prioritariamente nas escolas comuns de educação básica, pretende apenas manter um bom relacionamento com elas. Dois agentes responsáveis pela Oela se queixaram da existência de estudantes que frequentam da 5ª à 8ª série do ensino fundamental e não sabem ler e escrever ou não dominam as quatro operações elementares da aritmética. Também observaram que, na escola municipal contígua à Oela, há apenas duas horas de aula por dia, sendo que na sexta-feira não há aula, apenas samba. Julgam que alguns docentes não conseguem “dominar a sala de aula” e preferem fazer recreação. Como crianças e jovens teriam uma “agressividade muito grande” e muitos(as) professores(as) não estariam preparados(as) para isso, não conseguiriam ficar na escola regular, por isso haveria falta de docentes.

Também há queixas da dificuldade de encontrar a diretora e a coordenadora pedagógica da escola municipal vizinha. A caixa d’água daquela escola vaza permanentemente, foram feitas denúncias a respeito e a própria Oela trocou três vezes a boia da caixa d’água, mas a escola é considerada “uma escola sem dono”.

Apesar da falta de comunicação com a escola contígua, a Oela mantém parceria com seis escolas municipais e duas estaduais, todas na zona leste de Manaus. Realizou uma reunião com coordenadores pedagógicos e diretores para mostrar uma ONG voltada a um projeto socioambiental que trabalha com estudantes daquelas escolas: “Lotou o nosso auditório. A Oela é muito conhecida, está sempre na Globo, o negócio do Criança Esperança, o príncipe veio aqui”.¹⁰ Naquela ocasião, propôs-se parceria com as escolas, que foi encaminhada oficialmente e formalizada. Desde 2006, mensalmente, é

8 Carlos Ovídio Duarte Rocha, nascido em Resende (RJ), daí o apelido.

9 São fãs da banda Capital Inicial. Disponível em: <dinhetsonline.blogspot.com.br>. Consulta em: 27 nov. 2013.

feita uma visita a cada escola para exibir filmes, realizar oficinas de edição de jornal impresso e mural e falar sobre participação nas políticas públicas. Estima-se que 40% das pessoas que integram os corpos docentes das escolas se mobilizam para aquela atuação e trocam experiências. As pessoas da Oela participam das reuniões pedagógicas semestrais das escolas, nas quais, conjuntamente com docentes, faz-se o cronograma das atividades. Também conversam com docentes nos momentos em que são feitas as oficinas nas escolas.

A Oela pretende envolver os pais de alunos(as), mas com dificuldade porque reconhecidamente os pais também não comparecem à escola regular. A ideia que adotaram foi aproveitar um programa do Serviço Social do Comércio – Sesc – que opera a distribuição de produtos agrícolas de propriedades familiares. Organizações se credenciam junto ao Sesc para receber e distribuir os produtos e, assim, a Oela também se credenciou, tendo em vista uma aproximação com os pais.

LÍDERES, AGENTES E EQUIPES

A equipe de profissionais da Oela se modificou muito ao longo de seus 12 anos de atuação. A coordenadora de projetos explica essa rotatividade pelo fato de organizações não governamentais serem um tema novo, que os cursos superiores praticamente não abordam. O trabalho nessa área é também exigente, requer sensibilidade, gostar “de trabalhar com pobre” e ir às suas casas. A localização distante do centro e os níveis de remuneração também não favorecem a estabilidade da equipe da Oela. Suas áreas de atuação não são estanques e requerem envolvimento em todas. Além disso, docentes da Oela precisam elaborar seus projetos de modo coordenado, orçar e fazer relatório de prestação de contas para financiadores.

Na coordenação financeira, uma mesma pessoa está há cerca de três anos. Mas há um posto de coordenação pedagógica para o qual não foi encontrada uma pessoa adequada, com responsabilidade profissional, iniciativa e disposição para trabalhar em equipe.

A especialista em técnica florestal tem 30 anos de idade, formou-se na Escola Agrotécnica Federal de Manaus em 2005 e trabalhava havia apenas dois anos pela Oela na Associação Comunitária Agrícola de Extrativismo do Aninga – Acaea –, da Comunidade Sagrada Família do Aninga, onde ela mora, em Boa Vista do Ramos. Antes disso, trabalhou apenas em um conjunto de municípios fazendo levantamento da produção de açaí.

A coordenadora de projetos estava na Oela havia cinco anos e exercia a coordenação há três. Tem 28 anos, nasceu em Alagoas e se formou em psicologia no ano anterior à sua entrada na Oela. Fez especialização em psicologia comunitária e pós-graduação em psicologia jurídica. Lecionou psicologia em cursos profissionalizantes e logo foi contratada pela Oela. Por dois anos, permaneceu nas duas atividades.

O coordenador do ateliê, com 63 anos, nasceu em Cuba. Foi morar e estudar em Havana, onde completou o ensino médio. Começou a trabalhar com 15 anos, em 1962, no que começava a ser a Fábrica de Instrumentos Musicais, uma pequena oficina. Trabalhou lá até 2001, quando veio para o Brasil. A fábrica fazia somente violões e, bem depois, passou a fazer também instrumentos de percussão. Ele não estudou nem se formou em música. Não havia escola de luteria em Cuba e ele fez apenas alguns cursos quando Che Guevara se tornou ministro da indústria e instalou uma escola para operários. Também não estudou magistério e se define apenas como *luthier*. Foi enviado para a Nicarágua em 1980, para ajudar a instalar uma fábrica de instrumentos musicais. Retornou a Cuba em 1985, sendo destinado a uma escola profissionalizante, na qual havia uma fábrica. Entre 1989 e 1991, esteve em Maputo, Moçambique, participando da montagem de uma indústria de instrumentos musicais. Em 1995, o Estado cubano decidiu que ele não deveria retornar à fábrica e arranjou um ateliê somente para ele, para construir instrumentos por encomenda, para a premiação do festival internacional de violão, que é realizado em Cuba a cada dois anos.

Em 1996, atarefado com a produção dos violões para o festival, o Ministério da Cultura quis que recebesse um *luthier* brasileiro. Era Rubens Gomes, que queria tirar meninos da rua e isso o encantou. Em 2001, chegou a Manaus para colaborar no projeto ensinando luteria.

CONCLUSÃO

Muitas ONGs se propõem a fornecer alternativas para crianças e adolescentes de camadas populares por meio de formação profissional. Não há dados sistemáticos disponíveis, mas são muitos os indícios de que é raro tratar-se de uma formação profissional de alta qualificação e de que mais rara ainda é a combinação desse tipo de propósito com o envolvimento no amplo terreno das políticas sociais que poderiam alterar substancialmente e em escala abrangente as condições de vida daquelas crianças e adolescentes.¹¹ Igualmente incomum é articular tal formação profissional com atuação em políticas e com educação ambiental, estabelecendo conexões deliberadas entre o trabalho com jovens na cidade e com integrantes de comunidades da floresta. A Oela se mostra um caso de inovação educacional exatamente porque realiza essas práticas, ou seja, diferencia-se das práticas que se costuma encontrar junto àqueles mesmos grupos. Aliás, um diferencial importante está no fato de sua educação ambiental ser também uma intervenção prática.

Este artigo não focaliza as relações entre fatores geradores de inovação e as práticas inovadoras da organização. Em vez disso, prioriza descrever a atuação da Oela e a trajetória de seus integrantes porque são aspectos decisivos para o exame da hipótese na qual a pesquisa se concentrou. As informações colhidas para o estudo do caso da Oela abordaram tanto os seus

10 Príncipe Charles Philip Arthur George, do Reino Unido, herdeiro do trono, visitou a Oela em 2009.

objetivos quanto suas formas de realização. Referem-se também ao tempo de experiência profissional dos(as) agentes educadores(as), à estabilidade da equipe, à qualificação e atuação mobilizadora de líderes. Esses são fatores salientes que a hipótese adotada pela pesquisa supôs estarem presentes na gênese da iniciativa de inovação, presença que as evidências apresentadas na descrição comprovam. O tempo de experiência profissional assume importância na medida em que ser muito ou pouco experiente pode implicar disposição favorável a inovar. Por seus vínculos frágeis com o que já vinha sendo feito, iniciantes podem lançar-se a outros modos de trabalho. Por sua vez, profissionais mais experientes podem mostrar menos receio de criticar procedimentos arraigados e de fazer tentativas novas de atuação.

A estabilidade da equipe também abre duas possibilidades. Uma baixa rotatividade favorece processos de entendimento e de constituição de consensos necessários para tornar efetiva a decisão de fazer experimentações. De outra parte, menor estabilidade dilui compromissos grupais, reduzindo entraves para expressões individuais ou de subgrupos se orientarem por praticar algo diferente.

O nível de qualificação profissional de quem exerce liderança também pode fornecer saberes com os quais se relativize o andamento regular das práticas educacionais. Finalmente, a atuação mobilizadora de tais líderes pode empolgar a equipe de educadores(as) ou mesmo induzi-la, pressionando-a a participar de iniciativas inovadoras.

Em seu conjunto, a experiência profissional dos(as) agentes da Oela é muito desigual. E composta por pessoas de muito longa experiência e por outras que, ao contrário, têm no máximo cinco anos de atuação profissional. Quanto à equipe da organização, as modificações pelas quais passou caracterizam-na pela instabilidade. No entanto, os(as) principais líderes (Rubens Gomes e a coordenadora de projetos) se orientam pelo traço definidor da ONG, que é a mobilização por direitos. São líderes que também possuem alta qualificação especializada ou elevada escolaridade. Pode-se dizer, portanto, que a hipótese levantada se confirmou apenas parcialmente, já que metade daqueles fatores de inovação são salientes no caso da Oela.

Não obstante, esses fatores estão todos presentes somente 12 anos após o surgimento da experiência inovadora, uma vez que esta teve início durante a própria constituição da organização, quando não se podia falar exatamente de uma equipe e a ONG se assentava na trajetória pessoal de seu idealizador.

REFERÊNCIAS

- BELLIZIA, Ana Paula. Educação profissional e organizações não governamentais: perfil das ONGs que desenvolvem formação profissional de jovens trabalhadores. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n. 2, p. 91-108, jul./dez. 2011.
- CRAFT, A. The limits to creativity in education: dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, v. 51, n. 2, p. 113-127, jun. 2003.

¹¹ De outubro de 2009 a fevereiro de 2010, Silva (2010) identificou 234 ONGs conveniadas à Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo – SEADS – na cidade de São Paulo. A mesma pesquisa apontou que, entre 1996 e 2005, o número de fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil cresceu 215,1%, enquanto a média de crescimento de todas as entidades públicas e privadas foi de 74,8%. Somente no município de São Paulo, Bellizia (2011) encontrou 114 ONGs oferecendo formação profissional a jovens de baixa renda.

CRAIG, C. J. No satisfaction: a case of “the monkey’s paw”, top-down school reform, and the conduit. *Curriculum Inquiry*, v. 31, n. 3, p. 341-350, 2001a.

_____. The relationship between and among teacher’s narrative knowledge, communities of knowing, and school reform: a case of “the monkey’s paw”. *Curriculum Inquiry*, v. 31, n. 3, p. 303-331, 2001b.

DIDASKALOU, E. S. Current obstacles to change in Greek primary schools: implications for managing behaviour problems. *European Journal of Education*, v. 37, n. 4, p. 473-482, 2002.

DRAKE, C.; SHERIN, M. Practicing change: curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum Inquiry*, v. 36, n. 2, p. 153-187, 2006.

FARRELL, Joseph P. Why is educational reform so difficult? *Curriculum Inquiry*, v. 30, n. 1, p. 83-103, 2000.

_____. Can we really change the forms of formal schooling? And would it make a difference if we could? *Curriculum Inquiry*, v. 31, n. 4, p. 389-398, 2001.

GLÓRIA, D. M. A.; MAFRA, L. A. A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 2, p. 231-250, ago. 2004.

HATCH, T. The usual monkey business: a case of repetition and reform. A response to Cheryl Craig’s “The relationships between and among teachers’ narrative knowledge, communities of knowing, and school reform: a case of ‘the monkey’s paw’”. *Curriculum Inquiry*, v. 31, n. 3, p. 333-340, 2001.

HUBERMAN, A. M. *Como se realizam as mudanças em educação*: subsídios para o estudo do problema da inovação. Tradução de Jamir Martins. São Paulo: Cultrix, 1976. 121 p.

LAWTON, D. Book review “Images of educational Change”, ed. H. Altrichter e J. Elliot. Buckingham: Open University Press (2000). *British Journal of Educational Studies*, v. 49, n. 4, p. 446-472, 2001.

LEVIN, B. *How to change 5000 schools*: a practical and positive approach for leading change at every level. Cambridge, MA: Harvard Educational, 2008.

PARSONS, C.; FIDLER, B. A new theory of educational change – punctuated equilibrium: the case of the internationalization of higher education institutions. *British Journal of Educational Studies*, v. 53, n. 4, p. 447-465, dec. 2005.

SILVA, D. M. da. *ONGs e escolas públicas básicas*: os pontos de vista de docentes e “educadores(as) sociais”. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TORRES, R. M. Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos logicas. In: CÁRDENAS, L.; RODRIGUEZ CÉSPEDAS, A.; TORRES, R. M. *El maestro, protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello; Magisterio Nacional, 2000. p. 161-312.

TURA, M. L. R.; MARCONDES, M. I. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 89, n. 222, 2008.

TYACK, D.; CUBAN, L. *Tinkering toward utopia*: a century of public school reform. Cambridge, Massachusetts: Harvard University, 1995.

WEBER, M. *Economía y sociedad*. Tradução de José Medina Echavarría et al. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

ELIE GHANEM

Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP
 elie@usp.br

OUTROS TEMAS

LEVANTAMENTO TEMÁTICO EM CADERNOS DE PESQUISA: PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E ANALFABETISMO

TATIANA ARNAUD CIPINIUK

RESUMO

Propõe-se neste artigo um exercício de análise das representações por pesquisadores do processo de alfabetização ou do analfabetismo com base em um levantamento temático e bibliográfico de artigos publicados em Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas. A análise abarca um período de 40 anos, desde o primeiro exemplar da revista, lançado em 1971, até o exemplar CP142, de 2011. Por essa abordagem procura-se dimensionar o investimento do trabalho social baseado em determinada demarcação temporal e erigido em princípios de ordenação da alfabetização e do analfabetismo como um fenômeno social.

ANALFABETISMO • ALFABETIZAÇÃO • PESQUISA EDUCACIONAL

A THEMATIC SURVEY IN CADERNOS DE PESQUISA: PROCEDURES FOR LITERACY PROCESSES AND ILLITERACY

ABSTRACT

In this article we propose an exercise in analyzing how researchers represent the literacy process or illiteracy based on a thematic and bibliographical survey of articles published in Cadernos de Pesquisa, edited by the Carlos Chagas Foundation. The analysis covers a period of 40 years from the first issue of the journal, launched in 1971, to issue CP142, in 2011. With this approach we seek to assess the investment of social work based on a certain time period and on classifying principles of literacy and illiteracy as a social phenomenon.

ILLITERACY • LITERACY • EDUCATIONAL RESEARCH

RELEVAMIENTO TEMÁTICO EN CADERNOS DE PESQUISA: PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN Y ANALFABETISMO

RESUMEN

En este artículo se propone un ejercicio de análisis de las representaciones efectuadas por investigadores del proceso de alfabetización o del analfabetismo en base a un relevamiento temático y bibliográfico de artículos publicados en Cadernos de Pesquisa, de la Fundação Carlos Chagas. El análisis abarca un periodo de 40 años, desde el primer ejemplar de la revista, lanzado en 1971, hasta el ejemplar CP142, del 2011. Por medio de este abordaje se intenta dimensionar la inversión del trabajo social basado en una determinada demarcación temporal y fundamentado en principios de ordenación de la alfabetización y del analfabetismo como un fenómeno social.

ANALFABETISMO • ALFABETIZACIÓN • INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

NÍVEIS DE ANÁLISE

A PRESENTO, NESTE ARTIGO, UM ESTUDO realizado com base em levantamento temático de artigos de *Cadernos de Pesquisa* (doravante *CP*)¹ que reflete sobre representações construídas pelos autores acerca dos processos de alfabetização e analfabetismo. Esses termos guardam relação com o processo de escolarização oferecido pela rede pública de ensino. Portanto, incidem sobre alunos que se dispõem às adequações formais do método de ensino regular. No levantamento, foram incorporados todos os artigos cujos autores investem na produção de interpretações dos fenômenos e dos princípios de classificação social aos quais aqueles termos estão associados. Entre eles, destaco: fracasso e evasão escolar, desigualdade de chances de alunos advindos de camadas mais pobres e deficiência do aparato escolar ou dos agentes sociais que se encontram envolvidos no processo.

A partir desse cenário multifacetado, proponho um exercício de análise que abarca dados bibliográficos reunidos desde o primeiro exemplar da revista *CP* até o número 142, o último número disponível quando da pesquisa que deu origem a este artigo. Pretendo colocar em relevo a forma como foi constituído o processo de elaboração das percepções subjacentes às condições de observação dos autores e suas explicações do fenômeno supracitado, considerando a especificidade e a complexa multiplicidade de perspectivas sobre alfabetização e analfabetismo. Pretendo, outrossim, atentar para as condições de construção do objeto sociológico, neste caso diretamente associado ao “problema”, por definição social, que urge ser eficazmente gerido ou erradicado.

O critério para a seleção dos artigos foi a referência, direta ou indireta, ao tema da alfabetização, isto é, a citação dos termos alfabetização e

¹ Os artigos de *CP* referidos ao longo deste artigo estão listados em quadro anexo com seu respectivo código para referência.

outros relacionados, como analfabetismo, analfabeto e suas variações, além da busca de artigos que se relacionassem com expressões como cursos noturnos, educação tardia e modalidade de ensino básico. A ordenação desses dados acompanhou a forma como os autores explicam o fenômeno, suas atribuições e a forma pela qual as interpretações foram construídas no período entre 1971 e 2011.

Como os interesses e os princípios de interpretação da temática estão referenciados a contextos históricos diferentes, eles devem ser distinguidos e entendidos de acordo com a situação, e não confundidos ou interpretados por equivalências. Por essa característica, apresentarei ao leitor a periodicidade com que CP publicou os artigos, de forma crescente, em correspondência com a problemática da forma como a alfabetização e o analfabetismo foram tratados pelos autores desses artigos. Para isso, não limitei o levantamento apenas à análise de resumos, títulos e subtítulos. Todos os trabalhos que poderiam tratar da temática foram integralmente examinados. Para efeito de contextualização, serão citados outros artigos da mesma publicação, além da bibliografia reunida em teses, dissertações e outras publicações.

ALFABETIZAÇÃO E ANALFABETISMO

O debate sobre alfabetização no Brasil está diretamente relacionado ao campo da pesquisa educacional e se apresenta a partir de interações diversas com outros campos do saber, exprimindo a disposição comum a dois ou mais ramos do conhecimento. Nesse arranjo, marcado por interdisciplinaridade, para cada área são advogadas especificidades de estados processuais de formação ou elaboração de ideias. Essas nem sempre se coadunam, razão pela qual há debates quanto às divergências teórico-metodológicas, atribuindo sentidos múltiplos aos usos das diferentes perspectivas de estudo. Essas questões são apresentadas por Gouveia (CP1, CP19), Gatti (CP44a, CP80b), Mello (CP46c), Esteves (CP50), Soares (CP52b), Patto (CP65b), Gusmão (1997), Barretto *et al.* (CP114a) e Rocha e Tosta (2009).

Em educação, a pedagogia se legitimou como disciplina predominante, mas a sociologia, antropologia, política, medicina, psicologia, linguística, economia e demografia contribuem com conceitos e preceitos metodológicos diversificados. Essa interdisciplinaridade interfere na construção de uma variedade de temas e de abordagens, variedade que impõe uma dimensão de larga escala para qualquer exercício de levantamento nessa área.

O elenco de autores contemplados aqui abarca pesquisadores de diversos campos do conhecimento que apresentam, assim, em termos metodológicos, formas plurais de objetivações reflexivas em relação à temática da alfabetização e de sua inerente propensão oblíqua: o analfabetismo.

Alguns dos autores selecionados investem mais diretamente na revisão da bibliografia presente em artigos publicados em CP. Outros marcam seu interesse pelo levantamento de especificidades situacionais relacionadas às formas de coexistência entre a complexa constituição do universo escolar

e as possíveis formas de geri-la, valendo-se de critérios de classificação cuja origem delimita as práticas escolares. E outros ainda, em menor quantidade, buscam compreender o fenômeno social particularizando seus sentidos ou suas representações sociais específicas.

CADERNOS DE PESQUISA

A opção de restringir a análise a *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, fundamenta-se na recorrência com que o tema alfabetização é nele abordado. A diversidade de perspectivas apresentada em seus volumes se sobressai no rico cenário de pesquisas realizadas no país, onde a importância do fenômeno é destacada. Quanto a isso, faço menção aos números CP52 e CP75, em que são discutidas propostas emergentes às questões, em consonância com a associação que alfabetização/analfabetismo apresenta por diferentes facetas de seu processo.

CP é um dos periódicos mais antigos de sua categoria, publicando continuamente, desde o ano de 1971, artigos científicos sobre educação, e é qualificado com nota máxima expedida pelo órgão do Ministério da Educação, responsável pela avaliação continuada das modalidades de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Por tais enlaces, o levantamento temático nessa base de dados é relevante para dimensionar e mensurar aspectos e formas de representação pelas quais a alfabetização e o analfabetismo são relacionados.

CAMPOS TEMÁTICOS

Em *Cadernos de Pesquisa*, a diversidade de concepções de projetos de alfabetização acompanha o seu percurso editorial, como já assinalado, desde a década de 1970. O investimento inicial esteve a cargo de Poppovic (CP2, 1971), logo no segundo volume do periódico. Ela foi a primeira pesquisadora, nesse periódico, a se preocupar metodologicamente com o estudo da alfabetização em uma perspectiva interdisciplinar. A autora problematiza a relação “possível e desejável” da psicologia e da pedagogia em prol do processo de alfabetização. Na apresentação do texto, Poppovic levanta três questões relacionadas aos aspectos psiconeurológicos e aos princípios educacionais que envolvem a adequação do método de alfabetização. Demonstra, contudo, que autores afiliados aos campos de conhecimento da psicologia e pedagogia não têm dado devido valor a essa abordagem, tema considerado de extrema importância e que propõe algumas possibilidades de diálogo em pesquisa sobre o processo de alfabetização.

Posteriormente, diversos autores ressaltam o carácter emblemático desse artigo de CP. Tanto que, na década de 1980, o artigo foi reeditado no número 36, sem qualquer alteração, reafirmando o grande interesse despertado pelos leitores (CP36a).

É importante notar que a questão da interdisciplinaridade é de grande relevância para explicar muitas das oscilações que marcam as tendências de pesquisas educacionais no Brasil, e continua presente em debates contemporâneos, visto que, segundo Rocha e Tosta (2009), a integração entre saberes no campo das ciências humanas tem-se tornado uma questão importante para se pensar em novas formas de formular projetos científicos.

Outrossim, pondera Gouveia (CP1, 1971), a interdisciplinaridade merece atenção ao ser considerada, posto que o predomínio de uma única perspectiva aliada à hegemonia de determinada corrente, em determinada época, pode interferir de forma não favorável no desenvolvimento de uma pesquisa educacional.

MOVIMENTOS EDUCACIONAIS

Nessa mesma década, ainda desponta um artigo de grande relevância para se compreender a dimensão tomada por três grandes movimentos educacionais brasileiros, apresentados a partir das condições como foram objetivadas as concepções de educação no que tange à alfabetização em tempo de vida considerado inadequado pelo sistema escolar (formal). Barretto (CP6, 1972) traz ao debate o sentido dos “objetivos educacionais” referenciados pelo Movimento de Educação e Base – MEB –, pela Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos (Sistema Paulo Freire) e pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral.

A autora caracteriza e destaca elementos históricos e princípios sociais que norteiam as elaborações de critérios associados à construção do fenômeno do analfabetismo. E aponta, em cada um dos três movimentos, diferentes composições sociais, marcadas por desdobramentos que têm como base tentativas de associação entre desenvolvimento do país e educação.

No caso específico do Mobral, ao descrever os objetivos do movimento, Barretto (CP6, 1972) salienta o sobressalto que o valor educação teve diante do resultado da pesquisa elaborada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea. Nesse caso, o Mobral corresponde a uma das manifestações máximas dessa concepção em face dos desdobramentos econômicos dos planos do governo brasileiro. O estudo realizado pelo Ipea demonstrou que “a educação produz taxas de retorno muito altas, [e] é, provavelmente, uma das oportunidades mais lucrativas de investimento que se apresentam à sociedade contemporânea” (CP6, 1972, p. 81).

Essa perspectiva analítica apresentada por Barretto (CP6, 1972) avalia o processo de formação de representações sociais conformadoras da percepção do universo educacional. Elas denotam como princípio de elaboração fundante a força motriz do processo de alfabetização imbuída de importância no desenvolvimento socioeconômico a que se aspira para o país.

Tais princípios são resultados de lutas travadas por agentes sociais, instituições, pesquisas encomendadas a institutos que sistematizam taxas e índices e que, por princípio, instituem o fenômeno como “problema social”

(LENOIR, 1996). Em decorrência, afirma-se a necessidade tácita da alfabetização e as pressupostas dificuldades de aplicação por esses movimentos de educação. Essa definição se amplia e reforça uma espécie de norma oficial, levada também em consideração como objeto sociológico por pesquisadores que produzem diferentes projetos de pesquisa.

Acompanhando essa linha de elaboração, vale destacar duas pesquisas. A primeira, coordenada por Goldberg *et al.* (CP8), avaliou, de forma descritiva, as características do Mobral em dezesseis classes, no município paulista de Ribeirão Preto de acordo com o método pedagógico. Na segunda, sob perspectiva histórica e sociológica, Castro e Franco (CP33)² avaliaram aspectos abrangentes do Mobral, bem como o ensino por correspondência objetivado pelo sistema de rádio e televisão educativa.

Ainda sobre esses artigos, faço menção à problematização do processo de alfabetização de forma mais abrangente, tal como ocorre com as associações de termos tão recorrentes às análises educacionais, como fracasso, evasão escolar e desigualdade de chances, que aparecem como evidência até porque são artigos que analisam programas de alfabetização em fase de desenvolvimento. Assim, as análises realizadas nesse contexto demonstram que a dificuldade de implementação de programas de alfabetização é um problema social, posto que o analfabetismo é definido como gerador de condições que tendem a transformar o conjunto da ordem social.

Percebe-se, porém, que, a partir do artigo publicado em (CP21) por Poppovic e, em seguida, do artigo de Gouveia (CP32), as elaborações sobre o fenômeno da alfabetização encetam rumos diferenciados. E as pesquisas começam a levar em consideração implicações sociais mais particulares, como as questões das desigualdades de chances associadas à condição de classe e seus condicionamentos sociais.³

Grande parte dos artigos publicados desde então associam as dificuldades de implementação do processo de alfabetização no país a elementos que se constituem princípios fundantes da ordenação do universo educacional, tais como a falta de preparo dos professores, o fracasso e a evasão escolar e a escassez de recursos financeiros. Esses elementos são promovidos como critérios de objetivação do espaço social escolar, aos quais se acrescem os índices e taxas elaborados pelos agentes interessados no tratamento da erradicação do analfabetismo.

No que concerne à forma como os conceitos de evasão da unidade de ensino pública e repetência têm sido constituídos, o artigo de Patto (CP65b) apresenta análise crítica, ressaltando um determinado “cansaço” em relação à linha de investigação assumida por muitos pesquisadores, que acabam, segundo a autora, “produzindo como resultado uma visão reificada da escola e de sua problemática” (CP65b, p. 72). Quanto à valorização do tema o fracasso escolar, referimos os mais relevantes no Quadro 2, em anexo.

Há também artigos que não citam diretamente os termos alfabetização ou analfabetismo, todavia compartilham indiretamente a

² Embora o artigo de Castro e Franco tenha sido publicado no ano de 1980, para efeito de ordenação, relacionei-o à pesquisa de Goldberg, Barretto e Sá e Menezes (CP8), por se tratar de descrições sobre os movimentos de alfabetização.

³ Quanto aos conceitos citados, faço alusão à influência que Pierre Bourdieu exerceu, a partir dos anos 1960, sobre gerações de estudiosos que pesquisaram aspectos que relacionavam o sistema de ensino às diferenças de classe, sob formas específicas de dominação.

preocupação sobre o fenômeno e a abordagem supracitada, como podemos ver também no Quadro 2.

Por esses preceitos, articulados e elaborados nos artigos, reconhece-se o processo que constituiu a falta de domínio da prática da escrita e leitura como problema social fundado nas diferenciações socioeconômicas; e, em alguns casos, nas problematizações raciais, ampliadas pelas reivindicações que possuem caráter de combate ao que se designou como “exclusão social” (ver Quadro 2), termo recorrentemente utilizado para contrabalançar o veemente efeito da segmentação social (NEVES, 2007).

Outrossim, aparecem como preocupação de pesquisa questões relacionadas às representações que a linguagem escrita desempenha no universo dos indivíduos que estão em processo de alfabetização, mormente nas questões referentes ao contexto infantil. Desse modo, encontram-se artigos que coadunam, no âmbito das teorias metodológicas, análises interdisciplinares, em que linguística, psicologia, pedagogia e sociologia manifestam-se de forma marcante por alusões às semelhanças e contrastes entre os estudos de Piaget e Vygotsky, entre outros grandes autores relacionados às disciplinas citadas (ver Quadro 2).

EDUCAÇÃO POPULAR

Importante considerar ainda a vertente apresentada pelo artigo de Haddad (CP52k). Seu investimento elege como problemática distinções do movimento da educação popular brasileira, evidenciando, de forma abrangente, dois momentos. O primeiro deles é demonstrado pela forma como a “conscientização dentro do campo da educação popular” se apresenta; e o segundo, como o processo de alfabetização se constitui. Momentos em que não há proposições contraditórias, mas espaços de tempos diferenciados. A perspectiva do autor desponta para a compreensão dos sentidos e atribuições plurais de que o movimento de educação popular faz parte. Coloco em relevo a visão desse autor que, vinculado à forma como esses movimentos se desenvolvem, relaciona-os ao sistema de ideias elaboradas por Paulo Freire, considerado um dos ícones representativos da pedagogia brasileira.

Os aspectos discursivos e ideológicos que constituem o conceito de educação popular também aparecem, um pouco mais adiante, no artigo de Lovisolo (CP67), que denota o interesse dessa discussão, chamando a atenção para os possíveis sentidos que a dinâmica da confrontação entre “modelo popular” e “modelo escolar” assume. Essa publicação merece relevo porque recomecem a despontar, no cenário do universo escolar, algumas pesquisas antropológicas.

Faço menção ao movimento de recomeço do interesse dos antropólogos pelo estudo do universo escolar, posto que, apesar de aparentemente serem raros os investimentos em pesquisa no campo da educação brasileira pelo viés da antropologia, os antropólogos contribuíram para o campo da educação, mormente pelos “estudos de comunidade”, iniciados na década de

1940. Nesses termos, promoveram contribuições de grande relevância para esse campo do saber, conforme apontam Corrêa (CP66a) e Guimarães (1992).

Além disso, Lovisolo, em CP70, apresenta mais um artigo, agora de forma mais direcionada à problematização da educação de adultos ou ao chamado supletivo, visando a explicar alguns dos seus condicionamentos. Sua análise traz uma importante contribuição para se pensar epistemologicamente o significado do termo educação popular na América Latina.⁴

Ainda pela perspectiva antropológica, Garcia, em CP75b, publica um artigo sobre o universo do analfabeto e sua visão diante do mundo ocidental. Em sua análise, a autora se refere à sua dissertação de mestrado, e analisa o processo pelo qual cinco indivíduos que não possuem o domínio do alfabeto percorrem os meios sociais erigidos pela cultura letrada. Essa abordagem demonstra como o pensamento constituído por princípios de ordenação social, no caso relacionados ao processo educacional formal, vem-se objetivando. Toma-se como base o ponto de vista do educando ou dos excluídos desse processo, deslocando assim a perspectiva normativa do universo letrado.

Todos esses artigos estão indicados no Quadro 2.

VIESES HISTÓRICOS

Por outro lado, pesquisadores investem no sentido de dimensionar a magnitude do que era considerado ser analfabeto no passado, direcionando a discussão da alfabetização ou analfabetismo para um viés historicista. O investimento dessa perspectiva apresenta aspectos que caracterizam as condições históricas e sociais erigidas por pressupostos sobre a educação brasileira em diferentes etapas, como no caso da Primeira República.

Nesse cenário, em que os elementos históricos são preponderantes, destacam-se reflexões em torno de memórias recolhidas de professores que lecionaram antes da década de 1930 em escolas rurais; e em outro artigo se denota um quadro político constituído pelos ideais republicanos, em que as prioridades das políticas educacionais se concentravam no meio urbano, em detrimento do meio rural. Ambos os apontamentos são elaborados por Demartini *et al.* e Demartini em artigos publicados nos anos de 1985 e 1989, respectivamente (CP52f, CP64a). Além disso, destaco dois outros artigos (ver Quadro 2) que adotam a perspectiva histórica, relacionada ao fenômeno da alfabetização e aos aspectos associados à história da cultura escrita no país.

SEGMENTO RURAL

Relevante notar também as distinções elaboradas sobre o segmento rural, meio em que se atribuem os maiores índices de analfabetismo e em que se reconhecem grandes desigualdades de chances provenientes das dificuldades de acesso aos programas educacionais. No Quadro 2, estão listados os artigos que problematizam a relação entre educação e segmento rural contidos em *Cadernos de Pesquisa* para demonstrar o número expressivo, em determinado intervalo de tempo, de pesquisas que abordam o assunto.

⁴ Vinculada aos artigos, a tese defendida em 1987 pelo autor apresenta um estudo pormenorizado da educação popular a partir dos paradoxos iluminista e romântico.

A temática rural desponta em *CP* de forma mais representativa a partir dos anos 1980. Portanto, circunstância posterior às pesquisas que examinavam e descreviam os movimentos educacionais brasileiros, apresentados na década de 1970, como o Mobral, por exemplo. Neste caso, tais movimentos tinham como preceito a expansão da educação em todos os segmentos da sociedade, mormente nos rurais, que detinham os maiores índices de analfabetismo, como já assinalado.

PRÁTICAS DOCENTES

Cabe avaliar outro investimento bastante valorado pelos estudiosos que publicam em *CP*. O modo como são empregadas as pesquisas que relacionam o corpo docente às práticas de alfabetização. Percebem-se diferentes usos de abordagens para analisar os professores (alfabetizadores) em suas lutas simbólicas, quando colocam em prática estratégias de trabalho em situações que demandam o reconhecimento do exercício legítimo associado à sua função social. Ações que desencadeiam embates relacionados a mecanismos de força e domínio entre diferentes instituições da sociedade, como a família, por exemplo. Coloco em relevo o trabalho de Gatti *et al.*, elaborado no ano de 1975 (*CP13*), que já apontava para a problematização das atitudes dos professores em relação às expectativas sociais de sua função.

Em face do desafio que a temática da alfabetização apresenta, Esposito (*CP80*) escreveu um artigo que, em termos de análise, demonstrou a ampliação da reflexão em torno do fenômeno da alfabetização. Esposito investiu na complexidade dos fatos que se mostraram em jogo que foram levantados pelos autores que contribuem para *CP*, desde seu início até a década de 1990. Sua análise é uma contribuição importante, que denota o exame do estado da arte dos estudos relacionados diretamente à temática da alfabetização em *CP*.

Ao finalizar o estudo, a autora indicou a inevitabilidade de se conciliarem e integrarem pesquisas em prol do estudo do fenômeno da alfabetização, posto que sua dimensão se funda, de forma significativa, em diversificadas perspectivas. Tendo essas abordagens plurais como “facetas desse processo”, Esposito indagou se o ponto de apoio para compreendê-las seria ter “como norte uma postura política” (*CP80*, p. 26), no contexto da década de 1990.

Diante da indagação de Esposito, é interessante notar que os artigos que se seguem no decorrer da década de 1990 circunscrevem discussões relacionadas às políticas públicas, tais como proposições e aspectos em que foram constituídas formas de planejamento e implantação dessas políticas. Traz assim o campo da instância burocrática como elemento relevante de estudo. Nota-se ainda a propensão para as discussões que variam de acordo com as projeções de mudanças na organização social e econômica, sob a forma de remanejamento e redistribuição de recursos para educação. Importante perceber, também, que o termo mediação⁵ aparece nos estudos,

5 Filio-me à perspectiva metodológica empregada por Neves (2008) para compreender o sentido do termo mediação social.

mas assumindo sentidos que refletem os investimentos no rearranjo da vida social, mormente no que diz respeito às condições de representação política.

No Quadro 2 são listados todos os artigos que problematizam as práticas docentes.

NOVAS ABORDAGENS

Nas últimas décadas de publicação de *CP*, a pesquisa sobre o fenômeno da alfabetização e do analfabetismo apresenta uma parca presença. As pesquisas que abarcam essa temática são escassas em diferentes campos do saber, mormente na produção acadêmica em pedagogia, psicologia e linguística, em comparação com os anos anteriores. Por outro lado, nesse cenário se nota a ocupação de novas perspectivas antes não discutidas. Ressalto a contribuição dos artigos de Souza (*CP107b*) e de Traversini (*CP137*).

O debate trazido por eles aponta para um movimento oportuno do redimensionamento de aspectos pouco ou nunca aprofundados, que são formulados e integrados à problemática considerada por um determinado momento. No caso específico de Souza (*CP107b*), a perspectiva demográfica se apresenta em relevo e demonstra como taxas e índices de analfabetismo e alfabetização no Brasil podem ser relacionados a outras formas de entendimento.

O autor demonstra que muitas dessas taxas retratam situações que se encontram distanciadas do que efetivamente subsiste. Assim, relaciona a ineficiência do sistema educacional às dificuldades de se desenvolverem taxas mais aproximadas da realidade dos indivíduos que vivenciam a escolaridade fora do tempo considerado legítimo. Essa perspectiva contribui para a crítica que enfoca a forma como as taxas e índices são cristalizados frente a elaborações legitimadas, redimensionando algumas abordagens.

Por outro enfoque, Traversini (*CP137*) analisa a temática pela relação existente entre autoestima e alfabetização, em jovens e adultos. Sob esse aspecto, sua reflexão apresenta novas formas de compreender o fenômeno no campo de saber da pedagogia, evidenciando o interesse pela conduta dos indivíduos que procuram se alfabetizar, demarcada pelo desenvolvimento da autoconfiança. A lógica de compreensão desse processo abrange direções que constituem novos olhares, proporcionando assim dimensões menos generalizantes.

Por fim, devo reconhecer que o exercício sobre o qual me inclino não cessa nesta análise. Ao contrário, o processo de construção dos artigos relacionados ao tema da alfabetização e do analfabetismo compreende direções que não alcanço, nem almejo esgotá-las. Minha intenção aqui recai em apresentar uma das muitas formas como se exprimem o trabalho árduo de pesquisadores que contribuem para a consagração dos princípios fundantes que estabelecem o processo de alfabetização e o analfabetismo como fenômenos de grande relevância na formação da trajetória de vida do ser social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a forma contundente como *CP* se organiza pelo ponto de vista dos autores que investem na compreensão do fenômeno alfabetização e do analfabetismo, é notório pensar que essa temática está articulada a variadas iniciativas que, elaboradas ao longo de 40 anos da publicação, marcam representações de como esses fenômenos vieram a ser compreendidos.

Demonstrar essas particularidades, com base em demarcações temáticas, ressalta relevantes critérios de classificação erigidos por um intenso trabalho social. Tais distinções se constituem mediante discursos e práticas de movimentos políticos e sociais integrados por algumas camadas específicas da sociedade. Este é o caso de pesquisadores que publicam em *CP*, elaborando princípios ordenadores, bem como lutas destinadas à erradicação ou à disseminação do fenômeno do analfabetismo e alfabetização, respectivamente (CIPINIUK, 2009).

Acompanhar esses investimentos, quando associados ao conjunto de questões formuladas em torno de uma determinada demarcação temporal, pontua, de forma ampliada, sua progressiva dimensão, além de permitir a construção de um olhar que se afasta da naturalização, recorrentemente atribuída ao seu processo de constituição social.

REFERÊNCIAS

- CIPINIUK, Tatiana Arnaud Coutinho. *Analfabetismo: problema social e vergonha pessoal*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Antropologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.
- GARCIA, Marlene. *Um saber sem escrita: visão de mundo do analfabeto*. 1987. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.
- GUIMARÃES, Sonia D. P. *Antropologia e Educação: uma relação em pauta*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. *Antropologia e educação: origens de um diálogo*. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, 1997.
- LENOIR, Remir. Objeto sociológico e problema social. In: MERLLIÉ, Dominique et al. *Iniciação à prática sociológica*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LOVISOLO, Hugo R. *A construção da modernidade: iluminismo e romantismo na educação popular*. Rio de Janeiro, 1987. Tese (Doutorado) – Pós Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1987.
- NEVES, Delma P. Pobreza e humanismo salvador: mediações subjacentes. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 1, p. 117-158, 2007.
- _____. Mediação social e mediadores políticos. In: NEVES, D. (Org.). *Desenvolvimento social e mediadores políticos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 21-44.
- ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra. *Antropologia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- TATIANA ARNAUD CIPINIUK
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da
Universidade Federal Fluminense – UFF
tarnaud78@yahoo.com.br

ANEXOS

QUADRO 1
ARTIGOS MAIS RELEVANTES DE CADERNOS DE PESQUISA, POR ORDEM DE PUBLICAÇÃO

AUTORES	TÍTULO DO ARTIGO	NÚMERO, PAGINAÇÃO E DATA	CÓDIGO
Gouveia, Aparecida Joly	<i>A pesquisa Educacional no Brasil</i>	1, p. 1-48, jul. 1971	CP1
Poppovic, Ana Maria	<i>Alfabetização: um problema interdisciplinar</i>	2, p. 1-43, jul. 1971	CP2
Barretto, Elba Siqueira de Sá	<i>Educação de adultos e objetivos educacionais</i>	6, p. 72-84, dez. 1972	CP6
Goldberg, Maria Amélia Azevedo; Barretto, Elba Siqueira de Sá; Menezes, Sônia Maria Carvalho de	<i>Avaliação educacional e educação de adultos</i>	8, p. 7-60, set. 1973	CP8
Gatti, Bernardete A.; Mello, Guiomar Namó de; Bernardes, Nara Maria Guazzelli; Rovai, Evangelina	<i>Avaliação de programa de treinamento para a função de assistente pedagógico</i>	13, p. 15-40, jun. 1975	CP13
Gouveia, Aparecida Joly	<i>A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá</i>	19, p. 75-79, dez. 1976	CP19
Poppovic, Ana Maria	<i>Programa alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendizagem</i>	21, p. 41-46, jun. 1977	CP21
Gouveia, Aparecida Joly	<i>Origem social, escolaridade e ocupação</i>	32, p. 3-30, fev. 1980	CP32
Castro, Cláudio de Moura; Franco, Maria Aparecida Ciavatta	<i>Caminhos e descaminhos da educação de adultos no Brasil</i>	33, p. 45-60, maio 1980	CP33
Poppovic, Ana Maria	<i>Alfabetização: um problema interdisciplinar</i>	36, p. 71-86, jul. 1981	CP36a
Oliveira, Marta Kohl de	<i>Cursos para adultos de escolaridade tardia: um caso agudo de barateamento do saber</i>	36, p. 92-94, fev. 1981	CP36b
Gatti, Bernardete A.; Patto, Maria Helena Souza; Costa, Marisa C. Lobo da; Kopit, Melany; Almeida, Romeu de M.	<i>A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso</i>	38, p. 3-13, ago. 1981	CP38
Carraher, Terezinha Nunes; Rego, Lúcia Lins Browne	<i>O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura</i>	39, p. 3-10, nov. 1981	CP39a
Santos, Maria Madalena Rodríguez dos	<i>Relatório da experiência do programa alfa em Pernambuco - 1977/1980</i>	39, p. 26-31, nov. 1981	CP39b
Brandão, Zaia	<i>A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares</i>	40, p. 54-57, fev. 1982	CP40a
Cury, Carlos Roberto Jamil	<i>Notas acerca do saber e do saber fazer da escola</i>	40, p. 58-60, fev. 1982	CP40b
Víctora, César Gomes; Martines, José Carlos; Costa, Juvenal Dias da	<i>Fatores socioeconômicos, estado nutricional e rendimento escolar: um estudo em 500 crianças de primeira série</i>	41, p. 38-48, maio 1982	CP41
Carvalho, Inaiá Maria Moreira de	<i>A escolarização em famílias da classe trabalhadora</i>	42, p. 27-40, ago. 1982	CP42
Poppovic, Ana Maria	<i>Bases teóricas do programa alfa</i>	43, p. 31-36, nov. 1982	CP43a
Tenca, Sueli Cotrim	<i>Cursos noturnos: a pobre escolarização dos que trabalham</i>	43, p. 37-41, nov. 1982	CP43b
Gatti, Bernardete A.	<i>Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981</i>	44, p. 3-17, fev. 1983	CP44a
Oliveira, João Batista Araújo	<i>Cartilhas de alfabetização e a regionalização do livro didático</i>	44, p. 95-98, fev. 1983	CP44b
Carraher, Terezinha Nunes; Schliemann, Analúcia Dias	<i>Fracasso escolar: uma questão social</i>	45, p. 3-19, maio 1983	CP45

(continua...)

(...continuação)

Maia, Eny Marisa	<i>A qualidade do ensino básico na zona rural: problemas de administração descentralizada num contexto autoritário</i>	46, p. 16-22, ago. 1983	CP46a
Barretto, Elba Siqueira de Sá	<i>Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais: um estudo de caso no sertão do Piauí</i>	46, p. 23-49, ago. 1983	CP46b
Mello, Guiomar Namó de	<i>A pesquisa educacional no Brasil</i>	46, p. 67-72, ago. 1983	CP46c
Grzybowski, Cândido	<i>A formação profissional de trabalhadores rurais da cana</i>	47, p. 46-52, nov. 1983	CP47
Góes, Maria Cecília R. de	<i>Crítérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas</i>	49, p. 3-14, maio 1984	CP49
Esteves, Oyara Petersen	<i>Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje - que caminho tomar?</i>	50, p. 3-14, ago. 1984	CP50
Franco, Maria Aparecida Ciavatta	<i>Lidando pobremente com a pobreza: análise de uma tendência no atendimento a crianças "carentes" de 0 a 6 anos de idade</i>	51, p. 13-32, nov. 1984	CP51
Ferreiro, Emília	<i>A representação da linguagem e o processo de alfabetização</i>	52, p. 7-17, fev. 1985	CP52a
Soares, Magda Becker	<i>As muitas facetas da alfabetização</i>	52, p. 19-24, fev. 1985	CP52b
Leite, Sérgio Antônio da Silva	<i>Alfabetização: uma proposta para a escola pública</i>	52, p. 25-34, fev. 1985	CP52c
Ferrari, Alceu R.	<i>Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes - resultados preliminares</i>	52, p. 35-49, fev. 1985	CP52d
Nagel, José	<i>Alfabetização camponesa: problemas e sugestões</i>	52, p. 51-60, fev. 1985	CP52e
Demartini, Zeila de Brito Fabri; Tenca, Sueli Cotrim; Tenca, Álvaro	<i>Os alunos e o ensino na república velha através das memórias de velhos professores</i>	52, p. 61-71, fev. 1985	CP52f
Rodrigues, Ada Natal	<i>Lhão, lhão, lhão, quem não entra é um bobão. Ou como se alfabetizam as crianças no estado de São Paulo</i>	52, p. 73-77, fev. 1985	CP52g
Kramer, Sonia; Abramovay, Miriam	<i>Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade</i>	52, p. 74-76, fev. 1985	CP52h
Zilberman, Regina	<i>Literatura infantil para crianças que aprendem a ler</i>	52, p. 79-83, fev. 1985	CP52i
Rockwell, Elsie	<i>Os usos escolares da língua escrita</i>	52, p. 85-95, fev. 1985	CP52j
Haddad, Sérgio	<i>Conscientização e alfabetização de adultos</i>	52, p. 97-100, fev. 1985	CP52k
Azanha, José Mário Pires	<i>Situação atual do ensino de 1º grau: pequeno exemplário de descertos</i>	52, p. 109-111, fev. 1985	CP52l
Franchi, Eglê Pontes	<i>A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos "erros" das crianças</i>	52, p. 121-124, fev. 1985	CP52m
Vasconcellos, Eduardo Alcântara de	<i>Transporte, escolarização e política educacional rural</i>	55, p. 18-13, nov. 1985	CP55a
Cagliari, Luiz Carlos	<i>O príncipe que virou sapo</i>	55, p. 50-62, nov. 1985	CP55b
Barretto, Elba Siqueira de Sá	<i>O ensino rural paulista: desafios e propostas</i>	56, p. 11-18, fev.1986	CP56a
Dallago, Maria Lúcia Lopes	<i>Exploração das condições dos alunos com maior defasagem entre a idade cronológica e a série em escolas rurais do nordeste</i>	56, p. 19-26, fev. 1986	CP56b
Silva, Fátima Sampaio	<i>Análise psicolinguística da leitura de crianças nas séries iniciais do 1º grau</i>	58, p. 58-68, ago. 1986	CP58
Franco, Maria Laura P. Barbosa	<i>O ensino técnico agrícola do ponto de vista de seus egressos</i>	60, p. 15-27, fev. 1987	CP60a
Demo, Pedro	<i>Uma dúvida, quase uma perplexidade: algumas dificuldades da educação rural</i>	60, p. 54-60, fev. 1987	CP60b
Zibas, Dagmar M. L.	<i>Internato: uma das faces ocultas do ensino agrícola de 2º grau</i>	62, p. 45-51, ago. 1987	CP62

(continua...)

(...continuação)

Demartini, Zeila de Brito Fabri	<i>Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão</i>	64, p. 24-37, fev. 1988	CP64a
Gomes, Jeruza Vieira	<i>Do campo à cidade: as transformações nas práticas educativas familiares</i>	64, p. 48-56, fev. 1988	CP64b
Medina, Anamaria Vaz de Assis	<i>Organização pública e implementação de novas metodologias: o projeto alfa em Minas Gerais</i>	65, p. 38-51, maio 1988	CP65a
Patto, Maria Helena Souza	<i>O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características</i>	65, p. 72-77, maio 1988	CP65b
Corrêa, Mariza	<i>A revolução dos Normalistas</i>	66, p. 13-24, ago. 1988	CP66a
Braslavsky, Berta	<i>O método: Panacéia, Negação ou Pedagogia?</i>	66, p. 41-48, ago. 1988	CP66b
Lovisoló, Hugo	<i>A educação de adultos entre dois modelos</i>	67, p. 23-40, nov. 1988	CP67
Rosemberg, Fúlvia	<i>2º grau no Brasil: cobertura, clientela e recursos</i>	68, p. 39-54, fev. 1989	CP68
Rama, Germán W.	<i>Estrutura social e educação: presença de raças e grupos sociais na escola</i>	69, p. 17-31, maio 1989	CP69
Lovisoló, Hugo	<i>Da crítica à tolerância: uma visão da educação de adultos na América Latina</i>	70, p. 53-64, ago. 1989	CP70
Demartini, Zeila de Brito Fabri	<i>Cidadãos analfabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na 1ª república</i>	71, p. 5-19, nov. 1989	CP71a
Dietzch, Mary Júlia Martins	<i>Escrita: na história, na vida, na escola</i>	71, p. 62-71, nov. 1989	CP71b
Freitag, Bárbara	<i>Alfabetização e psicogênese: um estudo longitudinal</i>	72, p. 29-38, fev. 1990	CP72
Hasenbalg, Carlos, A.; Silva, Nelson do Valle	<i>Raça e oportunidades educacionais no Brasil</i>	73, p. 5-12, maio 1990	CP73
Gatti, Bernardete A.; Silva, Rose Neubauer da; Esposito, Yara Lúcia	<i>Alfabetização e educação básica no Brasil</i>	75, p. 7-14, nov. 1990	CP75a
Garcia, Marlene	<i>Um saber sem escrita: visão de mundo do analfabeto</i>	75, p. 15-24, nov. 1990	CP75b
Rocco, Maria Thereza Fraga	<i>Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Lúria e Ferreiro</i>	75, p. 25-34, nov. 1990	CP75c
Dietzsch, Mary Júlia Martins	<i>Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história</i>	75, p. 35-44, nov. 1990	CP75d
Davis, Claudia	<i>Uma escolinha de saber miúdo</i>	75, p. 45-56, nov. 1990	CP75e
Ambrosetti, Neusa B.	<i>Ciclo básico: uma proposta vista pelas professoras</i>	75, p. 57-70, nov. 1990	CP75f
Setubal, Maria Alice; Lomônaco, Beatriz Penteado	<i>A construção do papel do professor: uma experiência com alfabetizadoras</i>	75, p. 71-78, nov. 1990	CP75g
Martins, Cláudia C.	<i>A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita</i>	76, p. 41-49, fev. 1991	CP76
Ramos, Lilian M. P. de Carvalho	<i>Escolas rurais consolidadas: a experiência paranaense</i>	77, p. 19-23, maio 1991	CP77a
Rosemberg, Fúlvia	<i>Raça e educação inicial</i>	77, p. 25-34, maio 1991	CP77b
Esposito, Yara Lúcia	<i>Alfabetização em revista: uma leitura</i>	80, p. 21-27, fev. 1992	CP80a
Gatti, Bernardete A.	<i>Pesquisa em educação: um tema em debate</i>	80, p. 106-111, fev. 1992	CP80b
Dutra, Any	<i>A questão política da alfabetização no Rio de Janeiro de 1983 a 1987</i>	85, p. 33-42, maio 1993	CP85
Vasconcellos, Eduardo Alcântara de	<i>Agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural?</i>	86, p. 65-73, ago. 1993	CP86
Colello, Silvia M. Gasparian	<i>Alfabetização e motricidade: revendo essa antiga parceria</i>	87, p. 58-61, 1993	CP87

(continua...)

(...continuação)

Ferreiro, Emília	<i>Luria e o desenvolvimento da escrita na criança</i>	88, p. 72-77, fev. 1994	CP88
Paiva, Vanilda	<i>Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina</i>	89, p. 29-38, maio 1994	CP89
Nunes, Clarice	<i>A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira</i>	93, p. 51-59, maio 1995	CP93
Leite, Sérgio Antônio da Silva; Souza, Cláudia Bernardino de	<i>A alfabetização nos cursos de habilitação para o magistério</i>	94, p. 15-24, ago. 1995	CP94
Mediano, Zélia D.	<i>A "construção" da escola do interior</i>	103, p. 164-188, mar. 1998	CP103
Rosemberg, Fúlvia	<i>Expansão da educação infantil e processos de exclusão</i>	107, p. 7-40, jul. 1999	CP107a
Souza, Marcelo Medeiros Coelho de	<i>O analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico</i>	107, p. 169-186, jul. 1999	CP107b
Goulart, Cecília Maria	<i>A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola</i>	110, p. 157-175, jul. 2000	CP110
Mello, Marisol Barenco de	<i>Relendo Luria: os limites de uma perspectiva</i>	112, p. 99-124, mar. 2001	CP112
Barretto, Elba Siqueira de Sá; Pinto, Regina Pahim; Martins, Angela Maria; Duran, Marília Claret Geraes	<i>Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos</i>	114, p. 49-88, nov. 2001	CP114a
Carmo, Elisabete Regina do; Chaves, Eneida Maria	<i>Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida</i>	114, p. 121-136, nov. 2001	CP114b
Galvão, Ana Maria de Oliveira; Batista, Antônio Augusto Gomes	<i>Oralidade e escrita: uma revisão</i>	128, p. 403-432, maio-ago. 2006	CP128
di Pierro, Maria Clara	<i>Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente</i>	134, p. 367-391, maio-ago. 2008	CP134
Traversini, Clarice Salete	<i>Autoestima e alfabetização: o que há nessa relação?</i>	137, p. 577-595, maio-ago. 2009	CP137

QUADRO 2 CAMPOS TEMÁTICOS

Movimentos educacionais	
• Fracasso escolar (referência direta à alfabetização)	CP21, CP32, CP36b, CP43b
• Fracasso escolar (referência indireta à alfabetização)	CP38, CP40a, CP40b, CP42, CP75a
• Exclusão social	CP39b, CP41, CP43a, CP44b, CP45, CP49, CP51, CP52b, CP52c, CP52d, CP52e, CP52h, CP52l, CP52m, CP65a, CP69, CP73, CP77b, CP107a
• Análises interdisciplinares	CP39a, CP49, CP52a, CP52g, CP52i, CP52j, CP55b, CP58, CP66b, CP71b, CP72, CP75c, CP75d, CP75e, CP75e, CP87, CP88, CP110, CP112
Educação popular	CP52k, CP66a, CP67, CP70, CP75b
Viés histórico	CP52f, CP64a, CP93, CP128
Segmento rural	CP46a, CP46b, CP47, CP52e, CP55a, CP56a, CP56b, CP60a, CP60b, CP62, CP64a, CP64b, CP68, CP77a, CP86, CP103
Práticas docentes	CP13, CP75f, CP75g, CP80a, CP85, CP89, CP94, CP134, CP114b

Recebido em: ABRIL 2012 | Aprovado para publicação em: NOVEMBRO 2013

OUTROS TEMAS

UMA HISTORIADORA MILITANTE: MARIA LÚCIA MOTT (1948-2011)

ANA PAULA VOSNE MARTINS

RESUMO

Este artigo é uma homenagem à memória de Maria Lúcia Mott, historiadora que tem seu nome e sua produção acadêmica ligados à história das mulheres e, particularmente, à história do parto, das parteiras, das instituições de saúde e da filantropia. Partindo da trajetória acadêmica da historiadora colocamos em relevo os temas de seus estudos e as principais publicações que a destacaram como uma pesquisadora incansável, criativa e comprometida com a investigação histórica.

MEMÓRIA • HISTORIOGRAFIA • HISTÓRIA DAS MULHERES • MOTT,
MARIA LÚCIA DE BARROS

A MILITANT HISTORIAN:
MARIA LÚCIA MOTT (1948-2011)

ABSTRACT

This article is a tribute to the memory of Maria Lúcia Mott, a historian whose name and academic research are related to the history of women, and particularly to the history of childbirth, midwives, health institutions and philanthropy. We present the historian's academic career and highlight the topics of her research and her major publications, which distinguish her as a tireless and creative scholar committed to historical research.

MEMORY • HISTORIOGRAPHY • WOMEN'S HISTORY • MOTT,
MARIA LÚCIA DE BARROS

UNA HISTORIADORA MILITANTE:
MARIA LÚCIA MOTT (1948-2011)

RESUMEN

Este artículo es un homenaje a la memoria de Maria Lúcia Mott, historiadora cuyo nombre y producción académica están vinculados a la historia de las mujeres y sobre todo a la historia del parto, de las parteras, de las instituciones de salud e la filantropía. Partiendo de la trayectoria académica de la historiadora ponemos en relieve los temas de sus investigaciones y las principales publicaciones que la destacaron como una investigadora incansable, creativa y comprometida con la investigación histórica.

MEMORIA • HISTORIOGRAFÍA • HISTORIA DE LAS MUJERES • MOTT,
MARIA LÚCIA DE BARROS

NO 10º SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, realizado em setembro de 2013, a organização do evento propôs uma mesa redonda em homenagem às feministas e pesquisadoras falecidas recentemente. Foram homenageadas pessoas que deram uma contribuição inegável aos estudos sobre mulheres, gênero e à construção do pensamento feminista brasileiro contemporâneo. A ausência das colegas homenageadas era incontornável, mas a mesa redonda operou esse gesto tão sensível e verdadeiro de evocar suas presenças por lembranças de relações de amizade, acadêmicas e profissionais, como também por escritos e reflexões que constituem seus legados e pelas nossas memórias a respeito de quem elas foram, sobre o que escreveram e quais ideias defenderam.¹

Este artigo é uma continuação daquele momento de lembranças, e somente pode ser escrito na primeira pessoa. Recordo aqui a trajetória e a produção singular da historiadora Maria Lúcia Mott. Fomos colegas e compartilhamos alguns interesses relativos à pesquisa sobre a história das mulheres. Nossos caminhos se cruzaram na Bahia, em Salvador, quando participamos de um evento sobre parto, maternidade e parteiras, organizado pela professora da Universidade Federal da Bahia – UFBA –, a historiadora Lina Maria Aras. Na sequência, encontramos por ocasião de minha defesa de doutorado na Universidade de Campinas – Unicamp –, em 2000, sendo ela uma das integrantes da banca. Continuamos a nos encontrar a partir de então em eventos como o Seminário Estado, Filantropia e Assistência, realizado no Rio de Janeiro, em 2009, organizado pela Casa de Oswaldo Cruz, da Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz. Naquela ocasião tive a oportunidade de comentar um de

¹ Mesa redonda "O legado das feministas que se foram: Bel, Cuca, Cristina, Heleieth, Karin e Miriam". Integraram a mesa Albertina de Oliveira Costa, Ana Paula Vosne Martins, Luzinete Simões Minella, Maria Ignez Costa Moreira, Mary Garcia Castro e Francisrosy Campos Barbosa Ferreira. As homenageadas foram Maria Lúcia Mott, Heleieth Iara Bongiovani Saffioti, Cristina Bruschini, Karin Ellen Von Smigay, Maria Isabel Baltar da Rocha e Miriam Lifchitz Moreira Leite.

seus últimos textos numa mesa redonda junto com Tereza Ortiz, Maria Martha Luna Freire, Fabíola Rohden e Maria Renilda Barreto.

Nossa convivência acadêmica durou quase dez anos. Não tenho a pretensão de escrever sobre a trajetória biográfica de Maria Lúcia. Uma vida é sempre tão complexa e enredada em múltiplos fios da existência individual, familiar, dos amigos, dos amores, dos sonhos, das expectativas, das frustrações, das realizações. Esse é um desafio para os biógrafos, e escapa ao objetivo desta homenagem prestada à colega Maria Lúcia. Debruço-me sobre a sua trajetória de pesquisadora e de historiadora; sobre o labor com o tempo, com o passado, com a memória que ela tão bem desempenhou. Maria Lúcia foi uma historiadora plena, competente, profundamente ciente e envolvida no seu ofício. Manejava muito bem os conceitos e as teorias, conhecia com profundidade nosso ambiente de trabalho – os arquivos – e nossos instrumentos de pesquisa – as fontes –, a documentação primária da qual ela tinha profundo conhecimento.

No entanto, antes de enveredar pelos caminhos do conhecimento e da pesquisa históricos produzidos por Maria Lúcia, vou desviar-me um pouco e propor outra aproximação, mesmo que parcial, da pessoa que ela foi. Trata-se de uma publicação que está fora do registro acadêmico e historiográfico, mas que é um bom começo para falar de sua relação com a escrita.

Em 1997, ela publicou com Lô Galasso um livro infanto-juvenil belamente ilustrado por Cecília Iwashita (GALASSO; MOTT, 1997). Tive conhecimento dessa publicação ao participar de uma conversa com Maria Lúcia e Lina Aras em Salvador. Elas falavam sobre as dificuldades das mães naquelas infundáveis negociações para ir à escola: acordar, tomar banho, vestir-se, arrumar o cabelo, tomar café da manhã, enfim, coisas miúdas do cotidiano materno que podem se transformar em situações tensas. Maria Lúcia e sua amiga Lô escreverem um livro para o público infanto-juvenil a partir de suas experiências pessoais como mães, falando da dificuldade de crianças e adolescentes com seus cabelos que nunca ficam no lugar, ou que nunca são como elas gostariam que fossem.

Esse livro simples e divertido sobre o cotidiano de crianças em idade escolar é revelador da capacidade criativa de Maria Lúcia, bem como de sua abertura para o mundo, para a vida, tanto no que ela tem de extraordinário, de inusitado, de insólito, quanto para o que tem de comum e de repetitivo. Maria Lúcia não combinava com a imagem da intelectual de gabinete, sendo uma pessoa aberta a múltiplos interesses, como a arte, o artesanato, o cinema, a literatura, a cultura popular, atitude reveladora da inquietação que move a cabeça e o coração para muitos lugares. Maria Lúcia foi inquieta e atenta, mas desejo ressaltar uma marca distintiva de sua forma de ser e de se relacionar com os outros: a generosidade, tanto para escutar as pessoas quanto para sugerir,

para apontar caminhos, para comentar sobre uma fonte interessante, sobre um acervo ainda a ser explorado. Testemunhei sua generosidade algumas vezes quando comentava textos meus ou de outras pessoas, sublinhando qualidades, mas também apontando para outras possibilidades, abrindo caminhos com a sua leitura atenta e cuidadosa.

Os traços da personalidade e a forma como Maria Lúcia se relacionava com as pessoas e o mundo podem ajudar a entender como ela se direcionou para certas áreas da investigação histórica, abrindo novas frentes de pesquisa, descobrindo acervos documentais ou então lançando outro olhar sobre acervos já conhecidos ou pouco explorados. Tratar da sua relação com o fazer histórico talvez seja a melhor maneira de homenageá-la, pois como ela declarou numa entrevista concedida à historiadora Joana Maria Pedro, seu comprometimento com a pesquisa crítica era o que a movia e o que para ela era mais importante (LAGO; TORNQUIST, 2011). Nesse sentido Maria Lúcia foi uma historiadora militante, porque sempre esteve comprometida com a produção do conhecimento histórico, bem conduzida do ponto de vista teórico e metodológico. Seus temas de pesquisa tinham uma dimensão social e política inegável ao tratar dos “recônditos do mundo feminino” (MALUF; MOTT, 1998), das práticas de cuidados com a saúde, das mães e de seus filhos, do parto e da arte de partejar, das parteiras e dos estreitos caminhos da profissionalização feminina em áreas como a medicina e a enfermagem, das possibilidades de participação no mundo público para as mulheres numa sociedade ainda avessa à visibilidade, à mobilidade e à expressão femininas como era a sociedade brasileira até meados do século XX.

Há que se ressaltar que o caráter apaixonado e militante da sua prática histórica encontrou as condições ideais para se fortalecer e florescer no fértil ambiente intelectual e político da Fundação Carlos Chagas – FCC. Maria Lúcia atuou como assistente de pesquisa de 1976 a 1988, e foi assistente editorial dos *Cadernos de Pesquisa* entre 1984 e 1988. Cabe destacar o papel vanguardista desempenhado pela Fundação Carlos Chagas no amparo e na produção de pesquisas sobre as mulheres e as relações de gênero no Brasil. A partir de 1978, um passo importante para a consolidação dessa área foram os concursos de dotações para a pesquisa, dos quais resultaram livros que são referências fundamentais para a história dos estudos sobre mulheres no Brasil (CADERNOS DE PESQUISA, 1985; BRUSCHINI; ROSEMBERG, 1980, 1982; BARROSO; COSTA, 1983; COSTA; BRUSCHINI, 1989, 1991). Maria Lúcia havia concluído seu curso de graduação em história pela Universidade de São Paulo – USP –, em 1977, e, ao ingressar na Fundação, encontrou as condições propícias para sua atuação como pesquisadora.

A partir de então, tornou-se bolsista da FCC/Fundação Ford, dando início à pesquisa pela qual viria a se tornar conhecida, e que resultaria em sua tese de doutorado sobre a parteira Mme. Durocher e a

assistência ao parto no Brasil no século XIX. Como bolsista e assistente de pesquisa na Fundação Carlos Chagas, envolveu-se em outros projetos importantes, como o levantamento da bibliografia sobre as mulheres brasileiras, coordenado por Maria Malta Campos, com a participação de Miriam Lifchitz Moreira Leite, Elba Siqueira de Sá Barretto e Carmem Barroso; o belo projeto coordenado por Miriam L. Moreira Leite sobre as mulheres brasileiras nas obras dos viajantes estrangeiros no século XIX; e a pesquisa sobre a biografia e as obras escritas pela feminista Ercília Cobra Nogueira (MOTT, 1986) A oportunidade de atuar num ambiente intelectual com o da Fundação foi decisiva para o delineamento da trajetória de Maria Lúcia como historiadora social de problemáticas relacionadas às mulheres e à produção da memória.

Outra experiência contemporânea à sua inserção na Fundação foi a participação no movimento feminista e no jornal *Mulherio*, criado em 1981 também com apoio da Fundação Ford e da FCC e de algumas de suas mais destacadas pesquisadoras. Maria Lúcia viveu as esperanças e as utopias da contracultura, entre elas a da igualdade entre homens e mulheres e a resistência às ignomínias do racismo e de todos os tipos de preconceitos. Seu envolvimento com o feminismo já vinha, portanto, de uma experiência cultural de alguém cuja inquietação, despertada nas viagens que fez pelo mundo afora, foi temperada com a diversidade e o inconformismo rebelde daquela geração que sonhou com outro mundo, mais justo, mais igualitário, menos “careta”, como se dizia na época. Maria Lúcia participou diretamente da produção do *Mulherio* desde 1986, quando começou a escrever resenhas de livros escritos por mulheres, a maioria de natureza autobiográfica e biográfica, demonstrando sua habilidade de historiadora com a escrita memorialística. Naquele mesmo ano passou a ser assistente editorial do jornal e a colaborar com mais frequência, escrevendo resenhas sobre livros de memórias. Em 1987, passou a integrar o conselho editorial do *Mulherio*, e foi nesse ano que ela deu início à série “Memória feminina contada em livros”, publicada em cinco números entre setembro de 1987 e janeiro de 1988. Maria Lúcia apresentava às leitoras e aos leitores do jornal não só uma resenha informativa, mas fazia uma leitura crítica da escrita de autoria feminina tecida com os fios da memória e da experiência, situando aqueles livros em seus contextos sócio-históricos e procurando colocar em relevo as tensas e complexas dimensões dos indivíduos, da sociedade e das contingências históricas.

Nessa mesma época, Maria Lúcia passou a ser pesquisadora do Centro de Estudos de Demografia e História da América Latina – CEDHAL –, da USP. Os estudos produzidos pelo CEDHAL abriram novas frentes de investigação a partir dos estudos de demografia histórica nas interfaces com a história social e a história econômica. Dessas frentes, destacam-se a história da família, das mulheres e da infância

na sociedade brasileira desde o período colonial. Outras dimensões da história das mulheres no Brasil, como a escravidão, a imigração, a urbanização e a modernização passaram a fazer parte do conjunto de problemas presentes nos seus trabalhos escritos desde a tese de doutorado.

O primeiro texto escrito por Maria Lúcia a respeito do tema de sua tese de doutorado apareceu no livro *Entre a virtude e o pecado* (COSTA; BRUSCHINI, 1991). Intitulado “Parteiras no século XIX: Mme. Durocher e sua época”, o capítulo apresenta um mundo e pessoas pouco conhecidos pela historiografia brasileira. Falava de uma profissão exercida por mulheres no século XIX, a profissão de parteira e das relações entre elas e os médicos que começavam a partejar em decorrência da institucionalização da obstetrícia nas faculdades de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro. Seu breve capítulo já demonstrava a dimensão do que viria a ser sua tese, orientada pela historiadora e professora da USP Maria Odila Leite da Silva Dias.

A HISTORIADORA

A tese de Maria Lúcia foi defendida no Programa de Pós-Graduação em História da USP, em 1998, com o título *Parto, parteiras e parturientes. Madame Durocher e sua época*. O primeiro parágrafo é direto, e explica como Maria Lúcia encontrou Mme. Durocher e aquele mundo dos cuidados com as mulheres, com as parturientes, mães e crianças; dos conflitos e parcerias com os médicos e o saber institucionalizado e controlado; das profissões femininas no século XIX; da imigração, das tensões e dos preconceitos raciais:

O meu interesse pela vida e pela obra de Mme. Durocher (1809-1893) foi despertado em 1988 durante uma pesquisa sobre a criança e a infância na História do Brasil. Na biblioteca da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo deparei com pequenas lembranças, homenagens, biografias, caricatura, reprodução fotográfica e artigos da primeira parteira diplomada no Brasil. Se as ilustrações de Mme. Durocher com roupas masculinas causaram-me surpresa, as primeiras informações sobre a vida da parteira foram impactantes. (MOTT, 1998, p. 5)

Estruturada em quatro capítulos, a tese aborda um tema então inédito no Brasil, mas não em outros países europeus e nos Estados Unidos, nos quais a discussão sobre os cuidados com a gravidez, o parto e as doenças femininas era já bastante desenvolvida pelos estudos sobre mulheres, pelo menos desde o começo da década de 1970. Maria Lúcia descobriu um *corpus* documental riquíssimo e não explorado depositado no Arquivo Nacional, nas Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de

Janeiro e em diversas bibliotecas e arquivos públicos de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Minas Gerais. Há 26 páginas de referências de fontes primárias e de localização de arquivos e bibliotecas em sua tese, bem como de referências bibliográficas – o que revela sua capacidade e seu fôlego de pesquisadora. O resultado de tão detalhada e cuidadosa pesquisa foi uma tese reveladora de outras imagens das mulheres oitocentistas numa sociedade escravista na qual se encontravam de forma tensa e conflituosa, mas também solidária e com muitas margens de criação na luta cotidiana pela sobrevivência, mulheres pobres, brancas, pardas e negras, escravas, forras e imigrantes como mãe e filha Durocher.

Maria Lúcia fez um belo trabalho, que segue as linhas biográficas da parteira Maria Josefina e de sua mãe, a florista Anne Colette, quando chegaram ao Rio de Janeiro em 1816 e se estabeleceram no comércio local. Mas, antes da defesa da tese, a paixão pela memória levou Maria Lúcia para outro registro de escrita: o romance histórico. Em 1995, publicou *O romance de Ana Durocher* (MOTT, 1995), no qual conta a história da mãe da parteira, Josefina Durocher, construindo uma delicada trama narrativa na qual história e ficção se misturam de forma elegante, sensual e bem sustentada nas fontes primárias de sua tese de doutorado, revelando-se uma escritora de qualidade e de sensibilidade. Maria Lúcia deu corpo a personagens que, em parte, são imaginários, mas que trazem em sua composição fragmentos de personagens históricos que ela conheceu nos arquivos e na documentação. Uma tese é sempre limitada pelo tempo e pelas exigências formais da escrita acadêmica, mas Maria Lúcia encontrou no romance um meio de libertação da forma pela criação literária.

Apesar de tão perto, a tese de Maria Lúcia não é uma biografia de Mme. Durocher. Ela produziu um trabalho que coloca no centro da análise a formação da famosa parteira e de sua longa carreira atendendo mais de 5.500 partos e, a partir desse centro, tece uma rede intrincada sobre o que então se chamava de condição feminina na sociedade oitocentista brasileira, a organização e a institucionalização do saber médico e da profissão médica no país, a organização do atendimento obstétrico pelas parteiras e pelos médicos, a profissionalização das parteiras por cursos das faculdades de medicina, o nível dos conhecimentos a respeito da gravidez e dos partos. Sua tese foi inegavelmente fonte de inspiração para tantos outros trabalhos sobre parto, parteiras e maternidade, sobre a problematização dos cuidados com o corpo e a saúde das mulheres, mas também já se encontrava no seu trabalho a abertura de outras frentes de pesquisa que ela mesma percorreu, como das profissões femininas no atendimento à saúde, a institucionalização da saúde no Brasil entre o final do século XIX e o começo do século XX, a organização da assistência à maternidade e à infância e o associativismo feminino benemerente.

Depois do doutorado, Maria Lúcia deu início a uma intensa atividade de pesquisa em diferentes espaços institucionais. Em sua trajetória, destaca-se um traço de sua personalidade que merece ser enaltecido. Refiro-me à sua capacidade agregadora de colocar as pessoas juntas para conversar e para trabalhar na pesquisa histórica. Maria Lúcia não combinava com a imagem da pesquisadora solitária, isolada em seu gabinete ou nos arquivos. A partir da década de 2000, revela-se sua liderança nas equipes de pesquisa, e ela aparece como coautora de artigos, de capítulos de livros e de livros. Um registro de sua liderança: em 2005, propôs a organização de um simpósio temático sobre parto, parteiras e maternidade no Encontro da Rede Nacional de Estudos Feministas – Redefem –, em Salvador, oportunidade na qual pude compartilhar com ela e a pesquisadora Dagmar Meyer, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS –, a coordenação do simpósio temático que resultou no dossiê de mesmo tema na revista *Gênero*, do Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero da Universidade Federal Fluminense – UFF (MOTT, 2005a). Foi a primeira vez que um simpósio com esse recorte foi proposto num evento feminista, abrindo a possibilidade para outras edições no Seminário Internacional Fazendo Gênero, com participação de pesquisadoras de diferentes áreas.

Ainda sobre a valorosa contribuição de Maria Lúcia para os estudos sobre parto, parteiras e maternidade, é preciso lembrar do dossiê “Parto”, presente no volume 10 da *Revista de Estudos Feministas*, publicado em 2002. Nesse mesmo número, Maria Lúcia traz uma inestimável “Bibliografia comentada sobre a assistência ao parto no Brasil”, abrangendo três décadas de produção acadêmica sobre o tema – um instrumento de pesquisa fundamental (MOTT, 2002).

OUTROS CAMINHOS PARA A PESQUISA HISTÓRICA

A realização do pós-doutorado na Escola de Enfermagem da USP, em 1999, e sua inserção no Instituto de Saúde de São Paulo, a partir de 2004, demarcaram outros caminhos, abrindo novas frentes de pesquisa. Foi a partir de então que ela começou a se dedicar também à história das profissões na área de saúde, na qual as mulheres tiveram participação importante, como a medicina e a enfermagem. Convidei-a a escrever um dossiê sobre parto e maternidade para a revista *História: Questões e Debates*, publicado em 2007. É um artigo que evidencia o interesse de Maria Lúcia e de suas colegas do Instituto de Saúde pelas profissões femininas no atendimento ao parto e às parturientes. São seis as autoras do artigo “As parteiras eram ‘tutte quante’ italianas (São Paulo, 1870-1920)”, demonstrando sua capacidade agregadora de liderança (MOTT et al., 2007). O trabalho de Maria Lúcia no Instituto de Saúde e depois no Instituto Butantan, no Laboratório de História da Ciência, representa

uma contribuição preciosa para a história da saúde na cidade de São Paulo, tanto que ela foi convidada para organizar o volume *História da Saúde em São Paulo: instituições e patrimônio arquitetônico (1808-1958)*, em parceria com a historiadora Gisele Sanglard, integrando o projeto Rede Brasil: inventário nacional do patrimônio cultural da saúde (MOTT; SANGLARD, 2012).

Desde 2003, ela deu início à pesquisa sobre um tema pouco estudado pelos estudos de mulheres no Brasil. Novamente se percebe seu caráter desbravador e inovador na história das mulheres e dos estudos de gênero. Refiro-me aos estudos sobre a filantropia e à assistência às mães e à infância dispensada pelo associativismo feminino. Sabe-se que os estudos feministas produzidos a partir das décadas de 1970 e 1980 deixaram de lado esse tipo de ação organizada pelas mulheres, porque sobre ela pairava a marca negativa de que se tratava de uma organização elitista de mulheres que acabava por reproduzir lugares de gênero comprometidos com a ordem patriarcal e com a dominação de classe. Pesava sobre o movimento caritativo-filantrópico a pecha de ser um espaço para mulheres ricas, desocupadas e reprodutoras de ideologias de classe e de gênero, portanto, a léguas de distância do feminismo e das lutas pela igualdade de gênero e pela emancipação das mulheres.

Com a experiência que Maria Lúcia tinha sobre as trajetórias por vezes incertas das mulheres trabalhadoras e de camadas médias que se cruzavam no espaço urbano, logo percebeu que havia muito mais do que ocupação do tempo ocioso por parte das mulheres que se envolveram nas organizações filantrópicas. Geralmente eram mulheres das classes mais privilegiadas que compartilhavam do *éthos* elitário e cristão da superioridade moral dos mais afortunados que deveriam prestar socorro e assistência aos desfavorecidos pela sorte. No entanto, Maria Lúcia conseguiu ver, amparada na produção acadêmica internacional então disponível sobre a ligação entre as mulheres e a filantropia, bem como na documentação inexplorada de organizações como a Cruzada Pró-Infância de São Paulo, que as mulheres foram protagonistas de um importante movimento na sociedade civil que antecipou as políticas públicas de saúde e de assistência. Resultaram dessa nova frente de investigação alguns artigos e a publicação de um belo livro em coautoria com Maria Elisa Botelho Byington e Olga Maria Fabergé Alves, intitulado *O gesto que salva: Pérola Byington e a Cruzada Pró-Infância* (MOTT; BYINGTON; ALVES, 2005).

Trabalhos como esse são inestimáveis para entendermos como eram poucas as oportunidades de participação das mulheres brasileiras no mundo público. Aquelas que se apresentavam eram as profissões adequadas às concepções predominantes sobre a feminilidade e tão propaladas pela ciência, a moral e a religião, como a educação de crianças, a enfermagem e, em certa medida, a medicina, especialmente naquelas

especialidades voltadas para o atendimento às mulheres e às crianças, como a obstetrícia, a ginecologia e a pediatria. A filantropia foi um caminho que, se por um lado reforçava a concepção essencialista e limitadora da feminilidade, por outro lado abria fendas em tal concepção. Foi a partir da filantropia que algumas mulheres começaram a atuar no mundo público de maneira mais constante e, principalmente, a alargar suas visões de mundo no contato com o abandono, o sofrimento, a violência e os efeitos da desigualdade de gênero entre as mulheres que elas, em suas instituições filantrópicas, atendiam. Foi essa compreensão que Maria Lúcia teve da filantropia e das possibilidades que ela representou para mulheres como Pérola Byington, Alice Tibiriçá, Maria Renotte. Médicas, advogadas ou esposas de homens bem situados na sociedade começaram atendendo ao apelo de que o anjo do lar deveria estender seus cuidados para fora do espaço doméstico e familiar. Algumas conseguiram ir além e desempenhar um papel mais ativo e político, seja na organização da assistência e de instituições privadas de saúde, seja fazendo *lobby* junto às autoridades e aos políticos para que se organizasse uma assistência pública à saúde no país.

Essa é uma área a ser desbravada na pesquisa histórica brasileira. Há quase tudo ainda por se fazer. Maria Lúcia foi uma das primeiras a mostrar as potencialidades dessa área no Brasil. Penso que uma homenagem à altura da sua generosidade, inteligência e criatividade seja essa, destacar seu pioneirismo, sua capacidade analítica e, principalmente, sua liderança. Trilhar os caminhos abertos por ela é uma homenagem que eu, pessoalmente, faço a essa historiadora brilhante que Maria Lúcia foi e que tantas outras pessoas estão trilhando também com suas dissertações, teses e publicações que ela, certamente, gostaria de poder ler e comentar.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, Carmem; COSTA, Albertina de Oliveira (Org.). *Mulher, mulheres*. São Paulo: Cortez; FCC/DPE, 1983.
- BRUSCHINI, Cristina; ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). *Vivência: história, sexualidade e imagens femininas*. São Paulo: FCC/DPE; Brasiliense, 1980.
- _____; _____. (Org.). *Trabalhadoras do Brasil*. São Paulo: FCC/DPE; Brasiliense, 1982.
- CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: FCC; Cortez, n. 54, ago. 1985.
- COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (Org.). *Rebeldia e submissão: estudos sobre a condição feminina*. São Paulo: Vértice; FCC/DPE, 1989.
- _____; _____. (Org.) *Entre a virtude e o pecado*. São Paulo: Rosa dos Tempos; FCC/DPE, 1991.
- GALASSO, Lô; MOTT, Maria Lúcia. *História cabeluda*. São Paulo: Scipione, 1997.
- LAGO, Mara Coelho de Souza; TORNQUIST, Carmem Susana. Maria Lúcia de Barros Mott: pesquisadora militante. *Revista de Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, p. 634-636, maio/ago. 2011.
- MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: NOVAES, F.; SEVCENKO, N. (Org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 3, p. 367-422.

MOTT, Maria Lúcia. Biografia de uma revoltada: Ercília Nogueira Cobra. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 58, p. 89-104, ago. 1986.

_____. Parteiras no século XIX: Mme. Durocher e sua época. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. (Org.) *Entre a virtude e o pecado*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: FCC/DPE, 1991. p. 37-56.

_____. Madame Durocher, modista e parteira. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 101-116, 1994.

_____. *O romance de Ana Durocher*. São Paulo: Siciliano, 1995.

_____. *Parto, parteiras e parturientes*. Madame Durocher e sua época. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. O curso de partos: deve ou não haver parteiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 108, p. 133-160, 1999a.

_____. A parteira ignorante: um erro de diagnóstico médico? *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 7, p. 25-36, 1999b.

_____. Revendo a história da enfermagem em São Paulo (1890-1920). *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 13, p. 327-355, 1999c.

_____. Maternalismo, políticas públicas e benemerência no Brasil (1930-1945). *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 16, p. 199-234, 2001.

_____. Bibliografia comentada sobre a Assistência ao Parto. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 493-507, 2002.

_____. Estudos biográficos e filantropia: uma reflexão a partir da trajetória de vida de Pérola Byington. *Gênero*, Niterói, v. 3, p. 21-41, 2003.

_____. Une sage femme franco-brésilienne à Rio de Janeiro au XIXe siècle. *CLIO. Histoire, Femmes et Sociétés*, Toulouse, v. 19, p. 223-233, 2004.

_____. Parteiras: o outro lado da profissão. *Gênero*, v. 6, p. 117-140, 2005a.

_____. Gênero, medicina e filantropia: Maria Rennotte e as mulheres na construção da nação. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 24, p. 41-67, 2005b.

MOTT, Maria Lúcia; BYINGTON, Maria Elisa Botelho; ALVES, Olga Sofia Faberdé. *O gesto que salva: Pérola Byington e a Cruzada Pró-Infância*. São Paulo: Grifo Projetos Históricos e Editorias, 2005. v. 1.

MOTT, Maria Lúcia; SANGLARD, Gisele (Org.). *História da Saúde em São Paulo: instituições e patrimônio arquitetônico (1808-1958)*. São Paulo: Manole, 2012.

MOTT, Maria Lúcia et al. As parteiras eram “tutte quante” italianas (São Paulo, 1870-1920). *História: Questões e Debates*, v. 47, p. 65-94, 2007.

ANA PAULA VOSNE MARTINS

Professora do Departamento de História e coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Federal do Paraná – UFPR; pesquisadora do CNPq
ana_martins@uol.com.br

OUTROS TEMAS

PRÁTICAS RURAIS DE LEITURA: DOS ACERVOS AOS MODOS DE LER

LISIANE SIAS MANKE

RESUMO

O artigo discute questões relativas à prática de leitura de seis leitores assíduos oriundos do meio rural, dando ênfase à análise dos acervos particulares e aos meios e modos de ler. A abordagem que se estabelece advém do resultado de uma pesquisa realizada com base nos pressupostos teóricos vinculados à história da leitura e nas proposições do historiador Roger Chartier, e aos conceitos da sociologia da leitura e da cultura discutidos por Bernard Lahire. Através da análise dos acervos particulares, classificados a partir das esferas de circulação social, identificaram-se os temas de maior interesse dos leitores, assim como modos de ler que revelam práticas de leituras silenciosas e extensivas.

Este texto é resultado da tese de doutorado defendida no PPGE/FAE UFPel, sob a orientação da Profa. Eliane Peres, com o título: *História e Sociologia das Práticas de leitura: a trajetória de seis leitores oriundos do meio rural.*

HÁBITO DE LEITURA • MEIO RURAL • SOCIOLOGIA DA LEITURA • ACERVO

RURAL PRACTICES OF READING: FROM COLLECTIONS TO MODES OF READING

ABSTRACT

This article discusses issues related to the reading practice of six assiduous readers coming from rural areas; emphasis is given to the analysis of private collections and the means and ways of reading. The approach derives from the results of a survey based on theoretical assumptions related to the history of reading and the propositions by historian Roger Chartier, and the concepts of the sociology of reading and culture discussed by Bernard Lahire. Through the analysis of the private collections, classified according to the spheres of social circulation, the topics of greatest interest to the readers were identified, as well as modes of reading which revealed silent and extensive reading practices.

READING HABITS • RURAL AREAS • SOCIOLOGY OF READING •
BOOK COLLECTION

PRÁCTICAS RURALES DE LECTURA: DE LOS ACERVOS A LOS MODOS DE LEER

RESUMEN

El artículo discute temas relativos a la práctica de lectura de seis lectores asiduos oriundos del medio rural, dando énfasis al análisis de los acervos particulares y a los medios y modos de leer. El abordaje que se establece proviene del resultado de una investigación realizada en base a las presuposiciones teóricas vinculadas a la historia de la lectura y en las proposiciones del historiador Roger Chartier, así como a los conceptos de la sociología de la lectura y la cultura discutidos por Bernard Lahire. A través del análisis de los acervos particulares, clasificados a partir de las esferas de circulación social, se identificaron los temas de mayor interés de los lectores, así como modos de leer que revelan prácticas de lecturas silenciosas y extensivas.

HÁBITO DE LECTURA • ZONA RURAL • SOCIOLOGÍA DE LA LECTURA •
COLECCIÓN

A CULTURA ESCRITA ESTÁ PRESENTE NO cotidiano da sociedade grafocêntrica, e é uma prática recorrente e consolidada entre alguns grupos sociais ou em determinados contextos geográficos. Os estudos que tratam da aquisição ou do uso da leitura e da escrita estão vinculados, na maioria das vezes, às práticas escolares ou à cultura urbana, nas quais as relações sociais e as atividades profissionais exigem nível mais elevado de letramento dos indivíduos. Dessa forma, por vezes, pode-se considerar a inexistência ou a rarefação da cultura escrita em outros contextos sociais, como o rural. Diante desse fato, algumas questões podem ser colocadas: qual a presença da leitura no meio rural? Que relação os indivíduos vinculados a esses locais estabelecem com a leitura? Se leem, o que leem e como o fazem? Este artigo pretende dar visibilidade às práticas de leitura existentes no meio rural, ao analisar a trajetória individual de seis leitores assíduos.

Esse tema é discutido a partir dos resultados de uma pesquisa realizada que tinha como objetivo a análise da trajetória individual de seis leitores assíduos¹ que viveram grande parte de suas vidas em comunidades rurais, onde estabeleceram as primeiras relações com a cultura escrita e incorporaram a disposição leitora. Os seis atores analisados residem em municípios do sul do Estado do Rio Grande do Sul, quatro homens e duas mulheres: Antonio, Nei, Henrique, Ismael, Ondina e Tecla.² Os leitores em evidência nasceram entre os anos de 1916 e 1936, tendo cursado de três a cinco anos a escola primária, com exceção de Ismael, que não frequentou a escola formal, e de Nei, que cursou o secundário. Todos são oriundos de famílias de agricultores, descendentes de imigrantes europeus, que durante a vida profissional trabalharam em atividades rurais com mão

¹ Caracterizam-se como "leitores assíduos" aqueles indivíduos que leem constantemente e intensamente com o intuito de se instruírem ou por prazer de ler.

² Optou-se por utilizar apenas o primeiro nome dos atores e não divulgar os locais de residência, de modo a preservar as identidades deles.

de obra familiar, estabelecendo significativo vínculo com o meio rural. Diante das questões que se colocam sobre as práticas de leitura, busca-se analisar aqui, com mais ênfase, a constituição dos acervos particulares, os meios e modos de ler desses atores. Para tanto, os pressupostos teóricos que nortearam a investigação estão vinculados aos estudos da história da leitura e aos conceitos da sociologia da leitura e da cultura, com o suporte teórico de autores como Bernard Lahire e Roger Chartier.

Conforme ensina Chartier (2001), para além de vincular os objetos e as práticas aos grupos sociais a que pertencem, é pertinente compreender a utilização e o consumo que esses grupos fazem dos impressos. Na pesquisa realizada, a partir da trajetória dos leitores em evidência, foi possível esboçar uma imagem sobre as práticas de leitura no mundo social, evidenciando o leitor como indivíduo singular no campo social, permeado por relações de sociabilidade que o constituem. Nessa investigação em escala individual o indivíduo ganha espaço e representatividade como sujeito único, porém, vinculado a um determinado grupo social, o que possibilita “responder a interrogações do dia a dia, leigas, mas essenciais, quanto à vida dos indivíduos em sociedade” (LAHIRE, 2005, p. 36).

O grupo de leitores analisados foi localizado a partir do que se denominou “redes de contato”. Assim, foi contatado um número superior a 20 leitores, dos quais 14 foram efetivamente entrevistados. Contudo, diante das exigências metodológicas que envolvem uma pesquisa em escala individual, na qual os atores devem ser investigados profundamente, de modo a apreender a pluralidade interna dos indivíduos singulares, observou-se a necessidade de diminuir o número de leitores pesquisados. Dessa forma, o processo de seleção dos leitores ficou condicionado inicialmente à disponibilidade e interesse pessoal destes, e à disposição de falar sobre os acontecimentos socioculturais vivenciados e, especialmente, sobre suas práticas de leitura. Esse é um aspecto bastante importante no processo de seleção do grupo investigado por se tratar de um estudo que busca “confidências” dos leitores sobre suas leituras. Verificada a disponibilidade e disposição dos atores, optou-se por trabalhar com um grupo de seis leitores, aparentemente mais homogêneo, para que se pudesse ter controle de variáveis como idade, origem social, período e nível de escolarização, e então vislumbrar a unicidade/pluralidade de cada indivíduo social. Contudo, diante da análise das seis trajetórias sociais, percebeu-se que, mesmo tendo no social “desdobrado” um grupo homogêneo, os atores possuem “dobraduras” singulares decorrentes das diferentes formas de socialização (LAHIRE, 2002).

Para apreender essa realidade social interiorizada no indivíduo singular, conforme Lahire (2002), é necessária uma série de informações que precisam ser comparadas e cruzadas sobre um mesmo ator. Para tanto, a análise ocorreu no sentido vertical, ou seja, no cruzamento de diversos dados que correspondem à trajetória de um mesmo indivíduo. As

fontes orais se apresentaram como o principal aporte metodológico para a coleta de dados; foram realizadas 30 entrevistas com os seis atores, definidas como “entrevistas em profundidade”, ou seja, longos depoimentos nos quais eles podiam falar livremente sobre suas trajetórias de vida e a relação com a leitura. Além das entrevistas, outros documentos se somaram aos materiais empíricos, como notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), o registro dos livros que compõem o acervo particular dos depoentes, além de dedicatórias escritas nos livros, inventários, cartas, fotos e textos redigidos pelos próprios leitores sobre suas leituras. Esses documentos, na maioria dos casos, eram apresentados como forma de ilustrar o que estava sendo narrado.

O registro dos livros componentes do acervo particular de cada um dos entrevistados foi feito a partir do título e dos principais dados bibliográficos dos exemplares. Détrez (2004) diz que a classificação de gêneros literários depende da experiência pessoal de leitura de cada indivíduo e sugere que a coleta de dados seja realizada a partir do título das obras: “la pregunta por los títulos no excluye en absoluto un análisis por géneros. El conjunto de corpus de títulos fue codificado por género a posteriori” (p. 100). Essa foi a postura assumida na pesquisa ao se tratar da análise dos acervos, ou seja, após o registro dos acervos realizou-se a classificação a partir das esferas de circulação social.

Para a análise dos dados levou-se em conta o alerta de Lahire (2004) em relação ao cuidado que se deve ter para não homogeneizar contextos heterogêneos, buscando considerar as singularidades dos princípios de socialização nos diferentes períodos de uma trajetória. Assim, atentou-se às variações e permanências de modo a apreender as dissonâncias e contradições que os depoimentos apresentavam, mesmo observando que, muitas vezes, tais aspectos se colocam de maneiras quase imperceptíveis ao entrevistado, que, normalmente, procura manter um discurso coerente sobre sua trajetória social.

AS PREFERÊNCIAS LITERÁRIAS NA COMPOSIÇÃO DOS ACERVOS PARTICULARES

Conforme Darnton (1995, p. 152), o acervo de uma biblioteca particular pode identificar o perfil de um leitor, mesmo que os livros possuídos não correspondam diretamente aos livros lidos, ou mesmo que muitos livros lidos não pertençam às bibliotecas particulares. Os leitores podem possuir livros que nunca leram, ou mesmo terem lido livros que não possuem, considerando as redes de socialização estabelecidas diante do empréstimo dos materiais escritos. No caso dos leitores analisados, pôde-se observar que vários livros foram presenteados por amigos e familiares, fato que reforça a representação desses enquanto leitores assíduos entre as pessoas com quem convivem, por serem “merecedores” de tal presente.

Inicialmente, com a análise dos acervos particulares, considera-se possível mapear os temas pelos quais os leitores apresentam maior interesse e assim “ligar o ‘quê’ com o ‘quem’ da leitura” (DARNTON, 1995, p. 152). Contudo, quando ainda se pode contar com os depoimentos sobre a relação que o leitor estabelece com o seu acervo, a possibilidade de delinear os modos de ler torna-se ainda maior.

Adentrar os espaços nos quais os acervos particulares eram armazenados exigiu paciência e, especialmente, respeito a reservas e restrições dos entrevistados. Na maioria dos casos, os acervos estavam guardados no quarto, em gavetas da cômoda ou no guarda-roupa. O registro das obras, revistas e jornais que compunham os acervos foi realizado normalmente a partir da terceira entrevista realizada com cada depoente, quando uma relação de confiança começava a ser estabelecida. Assim, após o registro dos livros que cada leitor possuía, estes foram classificados a partir das esferas de circulação social, tornando possível vislumbrar suas preferências literárias, mesmo diante da imponderabilidade dos fatores que envolvem tal classificação, devido à complexa categorização relacionada aos gêneros literários.

O sociólogo da leitura Donnat (2004), a esse respeito, questiona: “Como clasificar los libros? Qué criterio utilizar para definir los géneros? Esta cuestión de la categorización de los géneros [...] es particularmente difícil en el caso de los libros, ya que no existe um verdadeiro consenso para la nomenclatura” (p. 70). Isso ocorre, segundo o autor, porque o reconhecimento de um gênero não é uma propriedade intrínseca e atemporal, sendo o estatuto dos gêneros variável. Conforme Marcuschi (2002, p. 30), “os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano”. Em outras palavras, os gêneros são fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis que resistem a uma classificação precisa e estável. Marcuschi (2002) adota a expressão “domínios de discurso”, utilizada por Mikhail Bakhtin, para designar uma esfera da atividade humana. Esses domínios propiciam discursos bastante específicos que podem ser compreendidos como jurídicos, jornalísticos, religiosos, entre outros. As esferas da atividade humana ou esferas de circulação social não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários gêneros que lhes são próprios enquanto práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas (MARCUSCHI, 2002, p. 24).

A classificação dos acervos particulares revela os temas de maior interesse dos leitores investigados, que estão vinculados, na maioria das vezes, a um processo de reconstrução de suas identidades, como se observa na preferência literária de Henrique, um dos seis leitores. Henrique é um trabalhador rural “das mãos calejadas pela enxada”, conforme suas palavras, um leitor que, ao olhar para o acervo de livros que possui, se orgulha da relação que estabeleceu com a cultura escrita, transmitida

também aos seus filhos. A pouca escolarização (terceiro ano primário), devido à ausência de escolas que permitissem dar sequência aos estudos no meio rural, é algo lamentado por Henrique. Ele se refere ainda às dificuldades de acesso aos impressos na zona rural. Contudo, considera ter superado tais dificuldades ao valorizar cotidianamente a prática da leitura e da escrita no contexto familiar como algo indispensável para a formação humana.

O acervo de Henrique é composto por 35 livros, conforme relacionado no Quadro 1.

QUADRO 1
ACERVO PARTICULAR DE HENRIQUE

ESFERA DE CIRCULAÇÃO SOCIAL	NÚMERO DE LIVROS
Literária	14
Histórica	11
Política	4
Religiosa	3
Didática	3

A esfera mais presente no seu acervo é a literária, composta por obras que apresentam, em sua maioria, enredos com temas históricos, seguida pelos títulos da esfera histórica. Nessa relação, encontram-se vários livros sobre os assuntos de mais ênfase em seus relatos, como a II Guerra Mundial e o governo de Getúlio Vargas. Henrique tem interesse especial por esses assuntos por ter sido convocado a servir o Exército durante a Guerra e ser partidário de Getúlio Vargas. No entanto, ele parece não fazer distinção entre os gêneros literários lidos e, por vezes, demonstra compreender os livros somente pelo conteúdo histórico. Por exemplo, ao se referir ao exemplar *O homem que matou Getúlio Vargas*, de Jô Soares, menciona ter encontrado um livro que conta outra história sobre a morte do personagem, sugerindo que essa poderia ser a “versão verdadeira” da história, sem considerar o caráter literário da obra.

Para além dos livros listados, outros impressos foram observados na casa de Henrique. As filhas solteiras, que também são leitoras, mesmo se colocando de forma muito reservada e não se dispondo a falar sobre suas práticas, durante uma das entrevistas decidiram mostrar alguns dos livros que possuem. Com isso, descobriram-se outros espaços da casa que abrigavam materiais escritos. Além dos livros das filhas de Henrique, havia algumas revistas, como, por exemplo, exemplares da *Veja*, *Isto é* e *Caras*. Em relação a estas, Henrique não deixou de mencionar: “Eu gosto de história e de tudo que é tipo de novidade, isso tudo eu prezo”. Contudo, embora demonstre interesse, nenhuma de suas falas remete a essas leituras, o que parece indicar que as revistas são lidas especialmente por suas filhas.

A família nunca adquiriu jornais ou revistas por assinatura; a compra desses impressos ocorre quando alguém se desloca para a zona urbana do município de Pelotas e os compra de forma avulsa, embora seja um meio de informação muito valorizado por Henrique: “O jornal traz aquilo na hora, o livro descreve, mas não como está no jornal. O jornal é uma grande coisa. Pra mim, então, que sou curioso por novidade...”. Ao falar sobre o acesso aos materiais escritos, Henrique enfatizou as dificuldades de aquisição destes na zona rural, citando o exemplo do jornal que, devido à distância geográfica de sua propriedade rural, nunca foi possível ter uma assinatura. Contou ainda que familiares ou amigos, sempre que vão visitá-lo, levam jornais de semanas anteriores, que ele lê mesmo com atraso.

O jornal também compõe o rol de leituras realizadas por Nei, morador em outra localidade rural. Ele afirma que, apesar das dificuldades de acesso, sempre foi leitor assíduo desses periódicos, prática vivenciada desde a infância e que se tornou indispensável em sua vida. Nei lembrou que, aos 5 anos de idade, já lia os jornais assinados por seu pai, que por longo período recebeu o *Correio do Sul* e *O Libertador*³: “O primeiro jornal que ele assinou, até era em sociedade com um cunhado dele, era de Bagé, o *Correio do Sul*. Depois meu pai assinou *O Libertador*, que era de Pelotas, só que era um órgão do Partido, tinha o noticiário geral, mas era do Partido. Agora, pra chegar aqui no interior...”. De acordo com o que relatou, os exemplares que seu pai assinava percorriam um longo caminho até chegar ao destino final: “De Bagé vinha de trem pra Pelotas, de lá distribuía para Canguçu, vinha numa carruagem chamada diligência, uma carruagem de quatro rodas, ali o encarregado classificava e distribuía. Depois alguém ia buscar ou mandavam por alguém”. Dessa forma, a leitura do jornal, por vezes, poderia ser embaraçosa diante das várias edições que chegavam ao mesmo tempo, como explicou Nei:

...o jornal era diário, mas pra chegar nas mãos aqui no interior só quando a gente ia a Canguçu, [...] só a cavalo, então quando ia, vinha uma pilha de jornal. Para a gente ler era meio complicado, a gente queria ver as últimas notícias, então iam ficando aquelas outras, que sempre tinha muita coisa interessante. Aquela época não era fácil, as notícias quando chegavam aqui já se estava interessando nas outras mais novas, já se olhava as mais novas.

No momento em que as entrevistas foram realizadas, Nei assinava o jornal *Diário Popular*, que era entregue diariamente na clínica veterinária de um sobrinho, na cidade de Canguçu, e encaminhado à sua residência; os demais jornais eram comprados esporadicamente. Os textos provenientes de jornais eram, para ele, uma fonte de leitura com características e benefícios únicos, como revelou:

3

O *Correio do Sul* foi um jornal diário, editado em Bagé (RS), que circulou de 1914 a 2008. (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Correio_do_Sul>). O *Libertador* iniciou suas atividades em 1924, na cidade de Pelotas (RS); era um jornal de oposição, vinculado ao partido Aliança Libertadora, e teve suas atividades encerradas em 1937, quando o Estado Novo aboliu os partidos políticos e decretou o fechamento de vários jornais partidários (LONER, 1998).

...considero o jornal uma das maiores fontes de instrução, porque é uma leitura diversificada, porque hoje, com a globalização, a gente tem que saber o que há em todo o mundo, apesar de ter outros meios de comunicação. Agora o jornal tem uma vantagem, quem assina o jornal está a par das modificações da ortografia.

Além do jornal, ele assinou durante alguns anos as revistas *Noite Ilustrada*, *Cruzeiro* e *Seleções Reader's Digest*.

Em relação ao acervo de livros, a esfera de maior predominância é a histórica. Temas relacionados à história local e regional são os de maior evidência tanto no acervo quanto em suas narrativas, como apresenta o Quadro 2.

QUADRO 2
ACERVO PARTICULAR DE NEI

ESFERA DE CIRCULAÇÃO SOCIAL	NÚMERO DE LIVROS
Histórica	5
Literária	3
Legislativa	2
Sociológica	1

Os livros da esfera histórica eram frequentemente comentados por Nei durante as entrevistas realizadas. Ao falar sobre a história local referiu-se à obra *Canguçu: reencontro com a memória*, de Claudio Moreira Bento, afirmando que naquele livro muitas das histórias que ele conhecia “só de ouvir falar” haviam sido registradas e, assim, conservadas. Nei contou que um dos livros sobre história do Brasil ganhou de presente de um neto, dias antes da terceira entrevista, e estava lendo naquele momento. No entanto, fez referência a outras obras que não foram localizadas entre os materiais disponibilizados, pois, segundo ele, lia muitos livros emprestados, assim como havia emprestado alguns exemplares que não lhe foram devolvidos.

Ao analisar o acervo particular de Nei, composto por livros, revistas e jornais, paralelamente aos seus depoimentos, constata-se a diversidade de temas e suportes por ele utilizados. O reduzido número de materiais escritos encontrados em sua residência não revela sua ampla relação com a cultura escrita, evidenciada durante as entrevistas, mas mostra que a prática de leitura sempre esteve presente em sua vida; entre as obras encontradas há edições de 1929, 1947 e 1960. Não existem períodos em que a disposição foi colocada em “estado de vigília” (LAHIRE, 2002), ou reativada por determinado contexto, o que é confirmado em seus depoimentos, especialmente na frase: “Vivia de livro na mão, agora envelheci, fui envelhecendo e lendo”. O acervo particular de Nei corrobora o argumento de Darnton (1995) de que o número de livros presentes

em uma biblioteca particular pode não corresponder diretamente a todos os livros lidos por um indivíduo.

Antonio, um dos leitores analisados, reside em uma casa cuidadosamente decorada com objetos que fazem do passado uma lembrança constante. Ao lado de sua esposa, ocupa-se atualmente de preservar e resgatar a história familiar e comunitária através de objetos, fotos e livros. Para ele, o principal suporte de leitura são os livros, tendo sido registrados 131 em seu acervo particular, como relacionado no Quadro 3.

QUADRO 3
ACERVO PARTICULAR DE ANTONIO

ESFERA DE CIRCULAÇÃO SOCIAL	NÚMERO DE LIVROS
Histórica	75
Didática	15
Literária	24
Jornalística	2
Religiosa	2
Livros em língua Alemã	13

Antonio diz ser um indivíduo que busca “conhecer a história”, em especial a história da imigração alemã no sul do Estado do Rio Grande do Sul. Em seus depoimentos, ele deixa evidente que a história é a principal motivação para suas leituras, o que se confirma na análise de seu acervo particular. A esfera histórica é predominante entre seus livros; além disso, os livros da esfera didática em grande parte também correspondem a temáticas históricas. Outro aspecto que caracteriza esse conjunto de títulos são os anos de edição bastante antigos; vários livros datam da primeira metade do século XX. Antonio não soube precisar a procedência da maioria das obras, dizendo apenas que as comprou ou ganhou, mas lembra de dois livros que, segundo conta, fizeram parte de sua infância e adolescência. Um deles é *Manuscrito brasileiro*, de 1935, utilizado na escola, que aborda a história do Brasil, especialmente a partir da biografia de “grandes nomes”, como Pedro Álvares Cabral e Tomé de Souza, por exemplo. O outro é *A juventude no Estado Novo*, composto de textos extraídos de discursos e entrevistas do então presidente Getúlio Vargas que exaltam o nacionalismo brasileiro. Ele ganhou esse livro em um evento de que participou em Porto Alegre, durante as festividades da Semana da Pátria, organizado pelo Estado Novo, que tinha por objetivo propagar os princípios do nacionalismo, ou ainda, como disse, “ensinar a ser brasileiro”.

Os 13 livros em língua alemã de seu acervo lhe foram presenteados por parentes e pessoas herdeiras das obras que desconheciam o idioma. Ao se referir a esse conjunto de livros, afirmou orgulhoso saber ler alemão, inclusive em letra gótica: “Aprendi aqui na escola São Domingos, estudei até o terceiro livro em letra gótica, eu sei ler ainda, quando se soletrava letra por letra”. Ele possui um significativo número de fotos que

retratam várias gerações de sua família e de famílias da localidade onde reside e uma considerável coleção de documentos – inventários, passaportes, mapas territoriais, entre outros –, além de vários objetos que remetem a práticas socioculturais vivenciadas por ele, demonstrando grande preocupação em salvaguardar a história familiar e local. Bosi, retomando Halbwachs, refere-se à função social do “indivíduo que lembra”:

Há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente do seu grupo: neste momento de velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade. (BOSI, 1994, p. 63)

Antonio ocupa-se atualmente de desempenhar esse papel social de lembrar, de guardar objetos e documentos históricos, de se voltar ao passado a partir da leitura, motivado em “apreender o passado”. Assim, a análise de seu acervo e de seus depoimentos converge; suas preferências de leitura estão voltadas especialmente a assuntos que lhe permitem reviver acontecimentos e reconstruir suas memórias.

No caso de Ismael, que afirmava, sempre que se referia à sua condição de leitor, ser “um quase analfabeto”, a leitura e a escrita ocupam grande parte do seu tempo atualmente. Ele não frequentou a escola formal e diz, com certa tristeza, não saber o que significa ir à escola, lamentando não ter entre seus documentos nenhum boletim escolar. Devido à ausência de escolas no seu local de moradia, ele foi alfabetizado por uma professora leiga (sem formação pedagógica para o exercício da profissão), que durante um ano morou na casa de seus pais com o objetivo de alfabetizar as crianças da vizinhança. Seu acervo, organizado após a aposentadoria, é composto por 17 obras, conforme o Quadro 4.

QUADRO 4
ACERVO PARTICULAR DE ISMAEL

ESFERA DE CIRCULAÇÃO SOCIAL	NÚMERO DE LIVROS
Histórica	8
Didática	7
Literária	1
Agrícola	1

Ismael afirma que as leituras de sua preferência são aquelas relacionadas a temas históricos; entre os livros predominam assuntos referentes à história do Rio Grande do Sul e de municípios da sua região. Os livros didáticos de história também são bastante utilizados por Ismael para suas leitura e escritas, pois através deles faz anotações e escreve resumos sobre diferentes assuntos. Mas fica evidente que ele leu mais do que os 17 livros que possui; seu conhecimento sobre os acontecimentos

históricos e geográficos confirmam sua condição de leitor assíduo. Como diz Chartier (2000, p. 159), “debemos recordar que hay otros accesos al libro además de la posesión privada; que los textos impresos no son todos libros leídos en el espacio privado”. Além dos livros, Ismael possui uma série de documentos e fotocópias de textos de obras que lhe foram emprestadas por algum tempo.

Os livros de seu acervo, em grande parte, têm dedicatória, sobretudo os que lhe foram presenteados pelas filhas, netos, amigos e demais pessoas da família. Os presentes recebidos certamente expressam o que simbolicamente Ismael representa para as pessoas que convivem com ele. Isso pode ser percebido observando-se as temáticas dos livros que ganha, que não variam substancialmente. Apesar do gosto de Ismael pela leitura, notou-se que ele não tem o hábito de comprar livros nem de assinar jornais ou revistas. Ao relatar que há algum tempo falou às filhas sobre seu desejo de ter um Atlas atualizado, deixou transparecer sua impossibilidade de comprá-lo por conta própria. Esse fato pode ser atribuído, mesmo com ressalvas, à ausência de livrarias na zona urbana do município onde reside e à distância de um centro urbano maior. Entretanto, deve-se considerar a existência de uma biblioteca pública a algumas quadras da casa de Ismael, local que jamais foi visitado por ele. Quando questionado sobre suas possíveis visitas à biblioteca pública, respondeu: “Não, não, eu sou um velho quase analfabeto!”. Compreende-se com isso que sua condição de cidadão não escolarizado faz com que não se sinta capaz para frequentar certos espaços próprios da cultura letrada, o que provavelmente também justifica o fato de Ismael não comprar seus próprios livros.

Tecla, por sua vez, frequentou a escola até o quinto ano do primário, tendo convivido desde a infância com livros, revistas e jornais presentes na casa paterna. Atualmente, organiza seu acervo particular em três grupos distintos: os livros que pertenceram ao seu pai, os de sua irmã e os seus próprios. O conjunto de livros que eram de seu pai é composto por 25 obras, todas em língua alemã, e, segundo Tecla, “são de literatura, religião e até de histórias infantis tem, alguns em letra gótica”. O acervo que pertenceu à irmã consiste de 12 títulos, todos da esfera literária. Entre os que foram adquiridos por Tecla, existem diferentes esferas de circulação social, contudo, também predomina a literária, como mostra o Quadro 5.

QUADRO 5
ACERVO PARTICULAR DE TECLA

ESFERA DE CIRCULAÇÃO SOCIAL	NÚMERO DE LIVROS
Literária	23
Administrativa	3
Religiosa	4
Outros	4

As entrevistas realizadas com Tecla revelaram que, após os 50 anos de idade, quando ficou viúva, ela voltou a ler com mais intensidade e assiduidade, como fazia quando morava na casa paterna. Assim, nos últimos anos, teve a possibilidade de adquirir mais livros; 13 obras do seu acervo foram editadas entre 2002 e 2010, indicando, portanto, aquisições mais recentes. Esses livros não foram comprados de maneira convencional, em livrarias, como ela esclarece: “Sabe de onde eu tenho comprado? Do Avon [risos]. Agora ultimamente não tem vindo muito bom, o que vem mais é de autoajuda”. Tecla disse que comprar através do *Catálogo Avon*⁴ é uma forma de facilitar a compra, pois não precisa se deslocar até a cidade de Pelotas (RS) para adquirir um livro. Além disso, o preço oferecido também motiva a aquisição: “Às vezes são bem baratos os livros do Avon”. No município onde ela reside, mesmo no meio urbano não há livrarias, o que dificulta o acesso aos materiais escritos obriga a adotar outras estratégias de aquisição, como é o caso da compra através do *Catálogo Avon*.

Além dos livros que possui, Tecla lê os que retira na biblioteca do seu município, espaço que passou a frequentar assiduamente após a viuvez: “Depois dos 50 anos que eu comecei a ir na biblioteca, eu sempre tirava alguma coisa.” Em todas as entrevistas referiu-se à Biblioteca Municipal⁵ como um lugar de muitas opções de leitura, que teria contribuído significativamente para o seu acesso a diferentes obras. Tecla parece ter encontrado ali um lugar de liberdade, de descobertas, um ponto de encontro com os livros lidos por prazer, por deleite. Para Petit (2008), a razão de ser das bibliotecas é justamente “permitir a cada um o acesso a seus direitos culturais, o acesso a um universo cultural mais amplo” (p. 177).

Além dos livros, Tecla é leitora do jornal *Zero Hora* e das revistas *Veja* e *Seleções*. Segundo ela, essas são leituras atualizadas e indispensáveis: “Nós recebemos o jornal sábado e segunda, na terça vem a revista [*Veja*] e depois, uma vez por mês, vem a *Seleções*. E quando chega o jornal eu não deixo, e o que eu mais gosto é do caderno Donna”.⁶ A leitura de jornal, a presença de revistas e livros não é algo novo em sua trajetória. Ela mencionou que na infância presenciava a ansiedade do pai ao aguardar a chegada do jornal impresso e a importância dispensada a esse meio de informação. Tecla herdou não apenas o acervo de livros que pertenceu à sua família, mas também a disposição para a prática da leitura, para a busca do conhecimento e exercício da cidadania. Como afirma Lahire (2005, p. 21), quando a socialização ou a instalação corporal dos hábitos tiver ocorrido de forma precoce, regular e intensa, maior será a probabilidade de se ter uma disposição fortemente interiorizada. O relato de Tecla mostra que ela incorporou na casa paterna um “estoque de disposições”, segundo a expressão de Lahire (2002), que, embora tenha ficado em “estado de vigília” durante a vida de casada, encontrou contextos de atualização e de reorganização após a viuvez.

⁴ A empresa Avon, conhecida por seus cosméticos vendidos de porta em porta, vem se destacando, nos últimos anos, no segmento de venda de livros, atuando em regiões onde o acesso aos livros praticamente não existe por outros meios. (Reportagem *Exame* “Como a Avon se transformou numa máquina de vender... livros”, 21/04/2011).

⁵ Trata-se da biblioteca de Canguçu (RS), município com cerca de 53 mil habitantes. Conforme informações fornecidas pela bibliotecária, ela está em funcionamento desde o ano de 1945. Atualmente, apresenta um acervo de aproximadamente 12 mil volumes, mantidos e atualizados com verbas municipais e com o auxílio de programas do governo federal.

⁶ *Donna* é um caderno especial dominical do jornal *Zero Hora* que trata de temas como beleza, moda, relacionamento, comportamento e saúde.

Ondina, a outra participante da pesquisa, é uma leitora da *Bíblia* (“O meu livro é a *Bíblia*”, diz ela) que compreende a leitura como uma prática de reverência e fé. Sua trajetória foi marcada pela religiosidade da família, pela submissão à sogra após o casamento e pelas duplas jornadas de trabalho, no lar e na lavoura. A leitura intensiva da *Bíblia* começou após os 60 anos de idade, quando ficou impossibilitada de trabalhar devido a uma doença. Quando questionada sobre a leitura de outros gêneros literários, afirmou: “Não, outro livro não, porque se eu quiser ler outra coisa eu arrumo, mas minha leitura é da *Bíblia*”.

Ondina possui um pequeno acervo de livros, composto por oito obras, todas da esfera religiosa, como livros de oração e de devoções diárias. Todos os volumes foram editados nos anos 2000, o que, segundo seus depoimentos, se justifica pela dificuldade que tinha anteriormente de acesso ao impresso. Mas também se observa que existe uma cultura do não guardar. Ela mesma disse que folhetos recebidos ou adquiridos na igreja com o tempo “eram deixados de lado e se perdiam”, revelando o hábito de não guardar ou de não reservar espaço específico na casa para a organização dos materiais escritos, o que parece ainda ocorrer nos dias atuais. Contudo, sua primeira *Bíblia* foi preservada mesmo depois de ter sido substituída, certamente por ser reconhecida como um livro diferenciado, por vezes não sendo considerado como um livro, mas como objeto sagrado.

A primeira *Bíblia* que Ondina ganhou em língua portuguesa, visto que na casa paterna havia somente uma *Bíblia* em língua alemã, foi presente de casamento do pastor que realizou a cerimônia. Em 2007, foi presenteada por sua filha com uma nova *Bíblia*, editada em 2001 pela Sociedade Bíblica do Brasil, com uma nova tradução atualizada para a linguagem de hoje. Essa é a *Bíblia* que Ondina lê atualmente e que esteve em suas mãos durante as entrevistas. A primeira *Bíblia*, que foi lida por quatro vezes integralmente, somente foi mostrada durante a quinta entrevista. Percebeu-se depois que um dos motivos para essa reserva, mesmo diante do pedido para que a mostrasse, era o seu mau estado de conservação. Ela era guardada no fundo de um guarda-roupa, sem capa, com muitas dobras e com folhas amareladas, manchadas e soltas; sua materialidade demonstrava o quanto havia sido manuseada. Como afirma Chartier (1994, p. 8), uma obra não existe fora de sua realidade física. No caso da *Bíblia* de Ondina, seu uso irrestrito, diário e intensivo se dá a ver no estado de desgaste material de seu suporte.

A prática constante de leitura de Ondina ocorre de duas maneiras: através da leitura integral de todos os livros da *Bíblia* e da releitura de alguns livros eventualmente. Ela justifica essas duas práticas intensivas de leitura de forma diferente. Quanto à leitura integral de toda a *Bíblia*, diz que é motivada unicamente pela fé: “porque eu tenho muita fé, então a minha religião é ler a *Bíblia*. [...] Me traz alegria, eu fico tão feliz. Quando

eu estava ruim mesmo, a *Bíblia* que me levantou”. Já em relação à releitura de apenas alguns textos explicou que o propósito é outro: “Eu estou cortando pasto, estou capinando, estou trabalhando na lavoura, e fico pensando o que li ontem. [...] Fico pensando como é que foi, como é que é, aí eu tenho que ler de novo”. Desse modo, Ondina distingue o ato intensivo de ler motivado pela fé, que se relaciona aos seus sentimentos mais íntimos, da releitura de alguns textos, que ocorre de modo a lembrar ou a buscar um melhor entendimento sobre o que já havia sido lido.

Os acervos particulares dos seis leitores participantes da pesquisa permitem visualizar, no conjunto das obras listadas, o perfil dos entrevistados. As esferas de circulação social mais presentes entre os livros arrolados – histórica, literária, didática e, em especial, religiosa – possibilitam compreender as preferências de leitura. Os assuntos de maior interesse de suas leituras referem-se a aspectos relacionados à origem familiar, a acontecimentos que marcaram suas trajetórias, a fatos que correspondem à história regional ou local. São leituras de temas que permitem, como afirma Petit (2008, p. 78), “pensar a própria vida, com a ajuda de textos de ficção ou de testemunhos que tocam no mais profundo da experiência humana”.

Para Lahire (2002), são variados os fatores que produzem as preferências literárias dos leitores. Aspectos profissionais, sociais ou econômicos não agem sozinhos, mas dependem do estoque de “resumos de experiências incorporados” (LAHIRE, 2002, p. 96), ou seja, da gama de situações vivenciadas por cada ator que, somadas, produzem suas experiências sociais.

OS MODOS DE LER NA EXPERIÊNCIA DOS INDIVÍDUOS LEITORES

Conforme Chartier (2001b), na análise dos acervos é preciso compreender a utilização e o consumo que os grupos fazem dos impressos antes de vinculá-los diretamente a determinados grupos sociais. Segundo o autor, é necessário acrescentar ao conhecimento da presença dos livros as maneiras de ler (2001, p. 79). Ao se referir às pesquisas relacionadas à história das práticas de leitura da sociedade do Antigo Regime europeu, ele afirma que “falta às enumerações dos livros impressos ou possuídos uma questão central, a dos usos, dos manuseios, das formas de apropriação dos materiais impressos” (CHARTIER, 2001, p. 78). Assim, é fundamental compreender que o ato de ler produz sentidos plurais e móveis que estão relacionadas às “maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, [...] em conformidade com os hábitos de seu tempo” (CHARTIER, 2001, p. 78).

Em uma obra anterior (CHARTIER, 1994), o autor trata das mudanças pelas quais passaram as maneiras de ler ao longo dos anos. Segundo ele, a primeira revolução das práticas de leitura estaria relacionada à modalidade física e corporal do ato de ler “que incide sobre a importância decisiva da passagem de uma leitura necessariamente oralizada, indispensável ao leitor para a compreensão do seu sentido, a uma leitura possivelmente silenciosa e visual” (p. 98). A passagem da leitura oral para a leitura silenciosa teria ocorrido durante a longa Idade Média, tornando-se prática recorrente no século XIV entre a aristocracia leiga. Essa revolução foi sucedida por uma segunda, relativa ao estilo de leitura, situada na segunda metade do século XVIII, na qual a leitura intensiva, limitada a um seleto número de textos, que são lidos e relidos, é alterada por uma prática de leitura extensiva, ávida e veloz, que consome significativo número de impressos.

Contudo, com as revoluções nas maneiras de ler, não houve a substituição de uma prática pela outra, mas a ampliação de uma em relação à outra, como esclarece Chartier (2001, p. 89): “Valeria dizer que esse estilo antigo estava desaparecendo no curso do século XVIII e que existiu somente antes? Sem dúvida que não, seria necessário reinterpretar a oposição entre os dois modos de leitura”.

Os leitores analisados revelam, nas narrativas sobre suas práticas, que realizam a leitura de forma silenciosa e extensiva, com exceção de Ondina, a leitora da *Bíblia*, que lê intensivamente e de forma silenciosa. Para Nei a leitura silenciosa representa agilidade: “Eu leio só com os olhos, tem pessoas que leem baixo pronunciando as palavras, aí fica uma leitura que o sujeito lê um pouquinho por dia”. Nenhum deles fez qualquer menção a momentos de leitura coletiva em voz alta, realizada durante reunião familiar que corroborasse a representação da leitura enquanto prática oralizada e coletiva própria dos grupos camponeses, recorrente nos estudos sobre as práticas de leitura na sociedade antiga (CHARTIER, 2001, p. 93).

Mesmo para aqueles que cresceram em famílias em cujos pais tinham o hábito da leitura, como no caso de Tecla e Nei, a leitura não é lembrada como uma prática coletiva e oral. E eles próprios afirmaram nunca terem lido em voz alta para os filhos. Henrique disse ter tido grande preocupação em relação ao ensino da cultura escrita para os seus 12 filhos. Em seus relatos, lembrou várias vezes os momentos em que os filhos eram colocados sentados em volta da mesa para aprender: “Enquanto a mulher fazia a janta, eu lecionava”. Mesmo nessas oportunidades Henrique não lia para os filhos, mas apenas lhes ensinava a ler, escrever e fazer as quatro operações. As leituras que realizava ocorriam de forma individual, para a sua própria instrução: “Ali eu bebia do conhecimento para depois ensinar os filhos”. Assim, a família apenas presenciava

a leitura como um exemplo de instrução a ser seguido, mas como prática silenciosa e individual.

Ondina, ao realizar a leitura da *Bíblia*, nunca teve por hábito ler em voz alta para o marido, os filhos ou os netos: “Sempre em silêncio, não leio alto, sempre quietinho”. No entanto, os ensinamentos bíblicos são transmitidos para a família de forma oral: “Muitas vezes eu explico tudo, mas as crianças não dão muita atenção, eu já expliquei muitas vezes o livro de Jó, como aconteceu, como é que aconteceu, para ele também [marido], mas a leitura é em silêncio”.

Para Chartier (2001, p. 84), “essa leitura ouvida não distingue o ler do contar e alimenta-se dos mesmos textos escutados muitas vezes”. Sendo assim, pode-se considerar que, no ato de contar as passagens bíblicas a partir da leitura do texto impresso, Ondina estaria realizando não uma leitura oral, mas a oralização da leitura. As maneiras de ler, porém, não se limitam a esses dois grandes modelos; há outros aspectos a serem analisados, como, por exemplo, os protocolos de leitura (CHARTIER, 2001, p. 89). A leitura é, portanto, uma prática que envolve o corpo leitor que interage com o texto, que ocupa um espaço, um horário e exige determinada posição corporal.

Goulemot (2001) fala do rito da leitura, da instituição do corpo que lê. Ao longo dos anos, as práticas de leitura foram desenvolvidas em diferentes posições corporais e mediante alternados suportes técnicos de auxílio a essa prática (vela, lampião, abajur): “Somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre de câibras” (2001, p. 109). Os livros também determinam a posição e o lugar da leitura, por exemplo: “Ler em público uma obra de filosofia ou um texto pornográfico é reconhecer, através da provocação, que tais livros constituem por si mesmos o espaço de suas leituras” (p. 109). Dessa forma, para o autor, o comportamento dos leitores é tanto uma imposição quanto uma livre escolha e é dessas atitudes leitoras que os sentidos são constituídos e empregados nos textos lidos.

Os leitores analisados nesta pesquisa também relatam as alterações pelas quais passaram seus modos de ler ao longo dos anos, em especial em relação ao horário destinado à leitura. Henrique, por exemplo, disse que atualmente não tem hora nem local para ler, fazendo dos livros seu principal entretenimento, mas prefere ler durante o dia devido à iluminação, sentado à sombra de uma árvore nos meses de verão. Diferente do tempo em que tinha vida profissional, quando só tinha disponibilidade à noite e costumava ler à mesa, à luz de lampião.

Para Antonio e Ismael, após a aposentadoria, o principal entretenimento são os livros. Em seus relatos, eles não mencionaram um lugar ou posição de preferência para realizar suas leituras; apenas lembraram que durante a vida profissional o período da noite era o que destinavam para esta prática. E se referiram a posturas e lugares que acreditam não

serem condizentes com a atitude de um leitor. Por exemplo, ambos declararam que nunca liam sentados na cama. Como afirma Darnton (1995), além das atitudes próprias às gerações, há uma disposição pessoal de cada um em relação à posição adequada à leitura.

Nos depoimentos de Tecla, a figura do pai leitor é sempre lembrada, inclusive em relação à postura corporal que assumia ao ler. Segundo contou, seu pai sentava-se após o trabalho rural, cobria as pernas com uma manta e, assim, deleitava-se com seus livros. Em duas das entrevistas realizadas, Tecla estava sentada com as pernas cobertas por uma manta e em uma dessas ocasiões lembrou: “Assim como estou, com os pés tapados, ele tapava, sentava e ali ele lia”. Essa era também uma das posturas preferidas para fazer suas leituras, sentada no sofá com as pernas cobertas por uma manta. Observa-se que os modos de ler presentes na casa paterna foram incorporados e conservados, inclusive no que diz respeito ao horário destinado à leitura. Durante a infância e a adolescência Tecla aprendeu que essa é uma prática a ser realizada quando o dia chega ao fim e as atividades de trabalho foram encerradas. Em relação ao horário destinado à leitura na casa paterna, segundo ela, “era de noite, porque naquele tempo a gente tinha muitas obrigações, não é como hoje.” Atualmente, Tecla está aposentada, mora sozinha e há menos afazeres diários. Mesmo assim a leitura é uma prática que continua a ser realizada à noite: “Durante o dia eu faço tricô, crochê, às vezes escuto rádio. Mas sempre leio à noite, e nos domingos de tarde, aí eu sento na cama e leio”. Durante o dia fazer tricô e crochê é algo permitido e “bem visto”, como uma conduta correta a uma “dona de casa”, que se dedica a uma atividade útil.

Michele Petit, ao se referir à prática de leitura de moradores rurais da França, menciona o interdito da leitura enquanto prática do ócio:

Ao ler, a pessoa se entrega a uma atividade cuja “utilidade” não é bem definida. Nossos interlocutores se referiam a essa prescrição secular da seguinte forma: “não se deve perder tempo”, “não se deve ficar desocupado”, “não se deve ficar sem fazer nada”. Eles recordavam essa ética compartilhada que, por muito tempo, foi a garantia da sobrevivência em toda a França rural, fazendo do trabalho o valor mais alto e rejeitando o ócio. (2008, p. 105)

Para além de uma atividade de lazer concebida como ócio e que, portanto, deve ser realizada em momentos específicos, compreende-se que o tempo destinado à leitura é mais restrito, sobretudo no caso das mulheres que se dedicam cotidianamente a tarefas domésticas. Tecla, por exemplo, afirmou que na casa do pai só liam à noite, pois tinham muitas obrigações. No entanto, mesmo estando aposentada atualmente e tendo menos afazeres domésticos, continua não lendo durante o dia, mas somente à noite, exceto nos domingos, dia em que faz suas leituras à tarde.

Percebe-se, assim, que há uma relação entre práticas de leitura e gênero. As representações acerca das práticas de leitura de homens e de mulheres podem variar na sociedade, inclusive entre os próprios leitores, a exemplo de Tecla, que revelou ter uma conduta controlada e cuidadosa com sua prática de leitura pelo fato de ser mulher.

O mesmo ocorre no caso de Ondina em relação ao tempo dedicado à leitura. No período em que o trabalho era realizado com seus sogros, os momentos destinados à leitura eram bastante restritos: “Eu lia, mas conforme dava, aos domingos e dia de chuva”. O envolvimento cotidiano com as tarefas domésticas e com o trabalho na lavoura foi evidenciado por diversas vezes em seus relatos ao se referir-se à dupla jornada de trabalho da mulher rural. Ondina disse ter tido tempo integral para a leitura somente quando esteve enferma e não podia trabalhar nem na lavoura, nem em casa: “Aquele tempo que eu estava com câncer, eu passava o dia lendo e fazendo o que podia”. Depois de curada da doença, mesmo aposentada, voltou a realizar todas as tarefas às quais se dedicava anteriormente, reservando alguns momentos à leitura: “Agora leio domingo de tarde, [...] de noite e nos domingos, porque também não dá, durante o dia eu vou pra lavoura ainda”. Assim, sentada em uma cadeira de praia, na cozinha, com a *Bíblia* sobre as pernas, Ondina desfruta das horas noturnas dedicadas à leitura.

No caso dos quatro leitores homens, com a aposentadoria, o tempo destinado à leitura foi sendo ampliado. Para os que liam especialmente à noite, por ser o momento de descanso do trabalho rural, os horários de leitura se tornaram mais flexíveis, sendo o ato de ler assumido como prática de lazer, realizado a qualquer hora, sem constrangimento. Ao contrário, para as mulheres, que assumem inúmeras responsabilidades domésticas, a aposentadoria parece não ter alterado significativamente suas rotinas, e por isso a leitura continua sendo uma prática noturna. No caso de Tecla e Ondina, a construção social dessa imagem e dessa representação da mulher ligada às tarefas domésticas e ao desempenho constante de atividades consideradas úteis parece resistir à aposentadoria, contribuindo para estabelecer interditos em relação às práticas de leitura entendidas como práticas do ócio.

Observando-se os meios e os modos que envolvem as práticas de leitura dos leitores pesquisados, assim como o comportamento ligado ao seu ato de ler, tem-se a possibilidade de compreender esses indivíduos e as práticas leitoras que caracterizam suas trajetórias. Esses são aspectos externos à leitura que, segundo Darnton (1995), podem responder a perguntas relacionadas a “quem”, “onde” e “quando”, o que contribui significativamente para responder a questões mais complexas sobre os “como” e os “porquês” da leitura. Lahire (2002), referindo-se à sociologia da leitura, afirma que as análises estiveram sempre muito voltadas ao consumo cultural, e que “o sentido das leituras, ou melhor, as experiências que os

leitores vivem com os livros, são questões que os sociólogos praticamente deixaram de lado” (p. 95).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parodiando o Dr. Assis Brasil:

Bem-vindo seja a esta mansão que encerra,
Encerra dura lida e doce calma;
Abriga o arado que lavra a terra,
E o livro que educa a alma. (Nei)

Esses versos de Nei, ditos quando se despediu ao final da primeira entrevista realizada em 2007, são bastante representativos da acolhida, da receptividade e da vontade de “contar” dos seis leitores investigados. Tecla, Nei, Ismael, Antonio, Henrique e Ondina, através de seus depoimentos, deram visibilidade à presença da cultura escrita entre moradores do meio rural, possibilitando que a representação da rarefação destas práticas no contexto rural pudesse ser questionada e problematizada.

As trajetórias individuais revelaram as estratégias de acesso a livros, revista e jornais, considerando-se especialmente as distâncias geográficas, características do meio rural. Sendo possível observar a cultura escrita nas práticas de indivíduos inseridos no meio rural, ainda na primeira metade do século XX, mesmo quando a presença da escola era ainda bastante discreta, como relevam os depoimentos. O que ratifica a presença e os usos da cultura escrita é a presença de jornais como principal meio de comunicação neste período. Conforme as narrativas, o jornal era enviado por diversos meios; às vezes, os destinatários recebiam várias edições de uma única vez, o que dificultava, em razão da sequência a ser escolhida, a prática da leitura. Percebe-se, contudo, que o jornal, mesmo chegando com atraso ao meio rural, não deixou de despertar interesse, pelos artigos, crônicas, palavras cruzadas e, até mesmo, pelas “últimas notícias”. Assim, o jornal não se limitava à brevidade da notícia datada, que faz da edição do dia anterior uma fonte desatualizada. Na prática de leitura desses leitores o jornal era uma fonte de informação que possibilitava o acesso às notícias, mesmo que fossem da semana anterior.

Para todos eles, frequentar a escola, entre as décadas de 1920 a 1940, significou vencer obstáculos ou criar estratégias em face da distância, da inexistência ou do custo das mensalidades, no caso das escolas paroquiais. As dificuldades de acesso à escola eram muitas e as trajetórias escolares, quando havia escolas nas localidades, não ultrapassavam, em média, cinco anos, durante a primeira metade do século XX. Contudo, o valor atribuído às práticas escolares revela a crença na cultura escrita como algo fundamental para a formação cidadã, o que é observado nos

relatos que apontaram para a iniciação dos filhos na cultura escrita antes mesmo do ingresso na escola.

Através da análise dos acervos de livros particulares, classificados a partir das esferas de circulação social e dos depoimentos que foram coletados, identificaram-se os temas de maior interesse dos leitores, que, de modo geral, estão relacionados ao que se caracterizou como esferas históricas, literárias e religiosas. No caso dos leitores homens, eles leem especialmente textos sobre assuntos históricos, mesmo que em alguns casos o texto seja literário e ficcional, mas apresente em seu enredo a história de determinada personalidade ou acontecimento histórico. Nestas leituras históricas, os textos mais lidos são aqueles que se concentram em assuntos que dizem respeito à história familiar, da origem étnica ou regional e local. A propósito das maneiras de ler, é relevante reafirmar que os leitores investigados apresentam práticas de leitura silenciosas e extensivas. Com exceção de Ondina, que lê intensivamente e de forma silenciosa, os demais leitores leem extensivamente, mas também de maneira solitária e em silêncio, o que possibilita agilidade na leitura, segundo relatam.

Constatou-se ainda que o gosto e a sensibilidade literária estão vinculados ao momento do ciclo de vida dos leitores e às experiências sociais que os absorvem no período da leitura, assim como, à pertença sexual destes (LAHIRE, 2002, p. 96). Os seis perfis analisados revelam que os temas de leitura privilegiados são aqueles que fazem trabalhar as experiências sociais, a memória de acontecimentos públicos e privados; são leituras sobre o passado realizadas com os olhos do presente. É relevante, também, salientar que o gosto literário também está relacionado “à pertença sexual”, ou seja, a questões de gênero. As leitoras mulheres parecem conceber de modo diferente a experiência que estabelecem com os textos que leem. Tecla, por exemplo, lê especialmente textos literários com o objetivo de adquirir conhecimento sobre outros espaços, outros modos de vida, o que evidencia o sentido prático e utilitário de suas leituras, paralelamente à leitura realizada pela emoção literária, pelo deleite. Os leitores homens dizem não ler literatura, mesmo que alguns textos históricos sejam literários. Também são variadas as estratégias de acesso ao impresso, várias são as redes de socialização estabelecidas para o acesso dos materiais impressos: compra de livros em livrarias, sebos e, até mesmo, através do *Catálogo Avon*, assinaturas de revistas e jornais; empréstimo entre amigos e em biblioteca pública; recebimento de livros como presente, entre outros. Os leitores demonstraram ainda que têm interlocutores de leitura, pessoas que possibilitam o acesso aos livros e que trocam informações e indicam leituras, motivando e possibilitando novas práticas.

Considerando o que foi apresentado e problematizado, é necessário frisar que o trabalho em escala individual permite visualizar a variação das práticas e preferências em um mesmo grupo social. Ao analisar

o perfil destes leitores não se teve por objetivo realizar a generalização das práticas de leitura no meio rural, limitando a análise a um registro cultural único, mas, antes, dar visibilidade às práticas de leitura neste contexto, observando as especificidades, as variações e as ambivalências de cada trajetória social. Assim, pode-se afirmar que a leitura enquanto prática cultural é permeada por experiências sociais que intervêm nos modos e nas apropriações realizadas pelo indivíduo social, sendo uma prática criadora que possibilita a elaboração de uma identidade que ultrapassa os modelos preestabelecidos e que permite a construção de sentidos à própria existência.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, C. Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto, 1994.
- BOSI, Ecléia. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora UnB, 1994.
- _____. *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedise, 2000.
- CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- DÉTREZ, Christine. Una encuesta longitudinal sobre las prácticas de lectura de los adolescentes. In: LAHIRE, Bernard (Coord.). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa, 2004.
- DONNAT, Olivier. Encuestas sobre los comportamientos de lectura. Cuestiones de método. In: LAHIRE, Bernard (Coord.). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa, 2004. p. 59-84.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.
- LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. *Retratos sociológicos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- _____. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 49, p. 11-42, 2005.
- LONER, Beatriz Ana. Jornais pelotenses. Diários na República Velha. *Ecos Revista*, Pelotas, v. 2, n. 1, abr. 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- PETTIT, Michele. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.

LISIANE SIAS MANKE

Professora do Departamento de História da Universidade Federal de Pelotas – UFPel; mestre e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE –, integrante do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – HISALES –; coordenadora do Laboratório de Ensino de História da mesma universidade
lisianemanke@yahoo.com.br

RESENHA

TEORIAS DE CURRÍCULO

ALICE CASIMIRO LOPES, ELIZABETH MACEDO

SÃO PAULO: CORTEZ, 2011. 280 p.

Apresento, neste texto, uma resenha do livro *Teorias de currículo*, de autoria de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, uma publicação marcante, com notável distinção e elegância. Com efeito, o campo do currículo no Brasil é contemplado com a divulgação de mais uma obra específica, levada a efeito pela editora Cortez, vindo suprir uma lacuna nos cursos de pedagogia e licenciaturas e até nos cursos de pós-graduação em educação.

A ousadia de publicar um livro denominado *Teorias de currículo* é reconhecida pelas próprias autoras, pela complexidade temática, geradora de questionamentos, circunstanciada pelos riscos de inclusões e exclusões próprias ao desafio de apresentarem um texto com essa envergadura. Ao elencarem as motivações para a elaboração da obra, Lopes e Macedo afirmam que a escrita sinóptica cerca-se de muitos riscos, sobretudo porque, entre outras alusões, os “perigos são intensificados numa contemporaneidade em que a ideia de fundamento é posta em xeque” (p. 9). Todavia, a ausência de produções textuais com essa abordagem torna justa a suposta audácia de sua escritura, constituindo-se numa salutar intrepidez, num ato corajoso para tornar possível sua edição.

As autoras iniciam o livro situando os muitos perigos que circundam a sua produção, e enfrentam a provocação sem, no entanto, pretenderem fixar sentidos. Relatam a dificuldade na organização e eleição dos temas, tendo em vista a hibridização do campo curricular,

com enfoques e perspectivas múltiplas. Abordam proposições teóricas, lançam ideias, ampliam a possibilidade de comunicação do campo, referenciam significados, sem, entanto, se distanciarem dos textos originais.

Trata-se de um texto que tem relação com o aspecto autobiográfico que expressa. Abrange uma discussão intensa, com redação e linguagens acessíveis, abordando, com rigor, premissas substancialmente importantes para os estudos do campo curricular. O livro é composto por onze capítulos, cuja abordagem temática focaliza contextos espaço-temporais diversos, ao mesmo tempo em que dialoga com tendências, perspectivas, epistemologias, deslocamentos e desconstruções, fazendo emergir percursos de autoria na consecução dos processos investigativos vivenciados pelas autoras.

No primeiro capítulo, nomeado “Currículo”, as autoras antecipam o posicionamento acerca da impossibilidade de responder à pergunta “O que é currículo?”, uma vez que a escrita e definição de um termo traz embutido o conjunto de perspectivas e conotações em que a acepção está inserida. Preferem considerar que o movimento de criação de novos sentidos para o termo currículo remete a sentidos prévios, ainda que para negá-los ou para reconfigurá-los; por isso a opção de atentar para sentidos que têm se tornado mais salientes no decorrer da existência dos estudos do campo.

Nesse capítulo, as autoras historicizam a trajetória dos estudos curriculares, referenciando autores e fundamentos que se tornaram relevantes na historiografia desses estudos. Situam origens e abordagens que foram acompanhando o desenvolvimento do campo; retratam discussões levadas a efeito pela influência dos movimentos do início da industrialização americana e, nos anos 1920, no Brasil, com o movimento da Escola Nova, em que a tônica da decisão sobre “o que ensinar” ganha fôlego, o que leva muitos autores a associarem o início dos estudos curriculares a esse período.

O capítulo dois, denominado “Planejamento”, aborda o tema mais recorrente para a noção de currículo da tradição, que o concebia como o estudo das formas de planejá-lo. Essa noção de planejamento ainda é bastante forte no meio educacional brasileiro, compreensão que se estende também sobre o currículo. Para apresentar historicamente o tema, as autoras focalizam a racionalidade tyleriana, cuja influência no Brasil foi marcante, principalmente até meados dos anos 1980, com resquícios tênues, mas muito presentes em reformas educacionais.

As autoras fazem uma retrospectiva da elaboração curricular de Tyler, relacionando-a à abordagem do currículo por competência, utilizada por César Coll, organizador de propostas curriculares de vários países, inclusive do Brasil. Lopes e Macedo não se restringem a relatar os estudos sobre o tema, mas sugerem possibilidades de pensar o planejamento curricular a partir de outras bases teóricas, incorporando

discussões pós-estruturais. Nessa direção, indicam o movimento desenvolvido por Pinar e, na mesma linha autobiográfica, destacam a ideia de “currículos centrados nas histórias de vida dos sujeitos a partir das quais os ‘conteúdos’ curriculares se tornam existencialmente significativos” (p. 66). Fazem referência à experiência de planejamento em torno de temas culturais, defendida por Sandra Corazza, em publicações nos anos 1990, que compreende o planejamento como um texto pedagógico produzido nas escolas e o ato de planejar como uma prática deliberada de construção de outros significados curriculares.

O terceiro capítulo é alusivo ao “Conhecimento”. De acordo com as autoras, esse talvez seja o tema que congrega maior destaque ao longo da história do currículo. Em torno do questionamento sobre qual conhecimento deve ser ensinado, as discussões acerca do que é currículo ganham força e servem de respaldo para a consecução daquilo que diferentes concepções e interesses colocam em apreço. É, pois, sobre o conhecimento a ser ensinado-aprendido que finalidades da escolarização tomam corpo e se edificam.

O quarto capítulo, “Conhecimento escolar e discurso pedagógico”, é apresentado em três tópicos: transposição didática, recontextualização e principais contribuições da recontextualização e da transposição didática para as teorias de currículo. Lopes e Macedo afirmam que questões curriculares estão diretamente relacionadas com o processo de transformar os saberes legitimados socialmente em matéria escolar; daí porque algumas teorizações se desenvolveram no sentido de procurar entender o processo de pedagogização para fins de ensino e seu impacto na organização do conhecimento.

Finalizando o capítulo, as autoras apresentam as principais contribuições das teorias da transposição didática e da recontextualização para as teorias de currículo, evidenciando-a como uma teoria potente para análise das políticas de currículo, uma vez que há um processo inerente à circulação de discursos e textos geradores de diferentes leituras contextuais, permitindo conceber que a “recontextualização pode se desenvolver pela produção de híbridos culturais” (p. 106).

O título do quinto capítulo é “Disciplina” e trata, entre outros assuntos, da consecução de finalidades educacionais por meio das disciplinas, considerando a organização disciplinar como uma técnica de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos na escola. Salientam que essa organização disciplinar vigora em currículos de diferentes países, configurando uma noção de currículo centrado nas disciplinas. Abordam a teorização de Ivor Goodson, pesquisador da história das disciplinas escolares, para quem a disciplina escolar não é decorrente de uma simplificação de conhecimentos de nível superior para o nível escolar, mas “construída social e politicamente nas instituições escolares, para atender a finalidades sociais da educação” (p. 119).

As autoras fazem referência aos estudos de Popkewitz, para quem não há um saber *a priori*, mas lutas políticas que se hegemonomizam em campos disciplinares. Lopes e Macedo afirmam que “as disciplinas são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes” (p. 121).

“Integração curricular” é o tema do sexto capítulo. Nele, as autoras relatam que a noção de currículo integrado tem perpassado a história do currículo com denominações diversas, entre elas a de currículo global, interdisciplinar, currículo transversal e metodologia de projetos. Em razão dos princípios utilizados como base de integração, as propostas se pautam em três modalidades: integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas, mantendo-se a lógica dos saberes disciplinares de referência; abordagem de integração das políticas mais amplas, com respaldo em demandas sociais.

As autoras mencionam os propostos da interdisciplinaridade e destacam os estudos de Veiga-Neto, que defende os projetos pluridisciplinares, aceitando, assim, a legitimidade das disciplinas, quer do ponto de vista epistemológico, quer do ponto de vista contextual, uma vez que assim são organizados os currículos. Na sua visão, através dos tempos, o currículo tanto é um produto quanto é capaz de produzir formas de pensar.

No sétimo capítulo, “Prática e cotidiano” ganham destaque. Esse é mais um tema relevante e as autoras informam que ele acompanha o desenvolvimento da teorização do campo do currículo, assumindo diferentes sentidos. Referem-se a abordagens da teoria do currículo que se têm, historicamente, voltado para a discussão da prática e do cotidiano dos sujeitos, e destacam que o foco de tais pesquisas é a busca pelo entendimento da “epistemologia” da prática.

O oitavo capítulo chama-se “Emancipação e resistência”. As autoras registram que o deslocamento dos estudos curriculares das análises macrocontextuais para a escola passa por dois movimentos: os estudos que elegem a prática e o cotidiano, desnaturalizando a separação entre desenvolvimento e implementação curricular, e outros que se contrapõem às teorias da correspondência e da reprodução. Neste capítulo, dão relevo ao segundo eixo – teoria da resistência –, cujo propósito é “entender a escola como lócus de luta por hegemonia e não como reflexo determinado das relações hegemônicas” (p. 165).

Lopes e Macedo destacam os principais estudiosos da resistência, salientando que a divulgação dessa perspectiva no Brasil é influenciada pela literatura inglesa, haja vista a sua maior influência nas obras publicadas no Brasil. Enfatizam aspectos significativos da teoria da resistência e salientam o deslocamento de trabalhos de determinados teóricos,

principalmente os de Henry Giroux, para a temática da emancipação, como um avanço significativo em relação aos estudos curriculares. Entre os estudos brasileiros sobre emancipação, destacam-se as pesquisas de Inês Barbosa de Oliveira, que trabalha com alternativas curriculares emancipatórias, a partir dos estudos com o cotidiano.

As autoras revelam propósitos de ressignificação da resistência e da emancipação a partir da incorporação dos aportes teóricos pós-coloniais e da teoria do discurso de Laclau e Mouffe, inclusive em seus próprios trabalhos. Defendem que há múltiplas demandas particulares de projetos emancipatórios em busca de hegemonização, em contextos diversos, “uma proposta contingencialmente construída, em lutas culturais e políticas” (p. 183).

No nono capítulo, “Cultura” dá título ao texto. Em consequência da multiplicidade de sentidos que o conceito congrega na teoria curricular, as autoras anunciam que a abordagem dessa temática não é uma tarefa simples. Salientam que, tradicionalmente, nas perspectivas funcionalistas, a principal função da escola seria a socialização dos sujeitos, levando-os a partilhar uma mesma cultura, mas, contemporaneamente, “essa cultura, de caráter universal, é posta em questão por sociedades que se mostram, a cada dia, mais multiculturais” (p. 185).

As autoras ressaltam as contribuições teóricas de Stuart Hall e Henry Giroux, situando a importância do contato do campo do currículo no Brasil com os estudos culturais, ocorrido durante a segunda metade dos anos de 1990. Citam um texto emblemático para os estudos curriculares, de autoria de Stuart Hall, denominado *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo*, publicado em 1997. A partir de Stuart Hall, surge o entendimento de que assumir a perspectiva pós-estrutural significa “aceitar que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significação” (p. 202).

Lopes e Macedo reconhecem a importância dos trabalhos de Tomaz Tadeu da Silva, no Brasil, em seus diálogos com Foucault, Derrida, Deleuze, Gatarri. Destacam autores como Nestor Canclini e Home Bhabha, que são referências importantes nos estudos mais recentes do campo do currículo no Brasil, “exemplos de diferentes formas como a cultura como processo híbrido de representação pode ser apropriada” (p. 208).

O décimo capítulo trata de “Identidade e diferença”. As autoras anunciam que, ao tratarem dessa temática, estão atentas em considerar “aspectos das identidades que se relacionam com a participação dos atores sociais em determinados grupos” (p. 216). Para isso, abordam questões que interrogam os mecanismos sociais discursivos de estabilização das identidades. Argumentam sobre a importância de pensar a diferença cultural para além da identidade.

Autores como Stuart Hall, William Pinar, Homi Bhabha, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe referenciam os estudos das autoras do texto. Com base em tais fundamentos, salientam a fluidez das identificações e o entendimento dos sujeitos descentrados e políticos. As autoras propõem, por fim, um currículo instituinte, no sentido de desconstruir discursos, desconstruir hegemonias.

O último capítulo do livro é dedicado à “Política”. Nele, expressam-se discussões sobre a separação entre projeto e implementação curricular, as políticas de currículo e o foco na estrutura econômica, a abordagem do ciclo de políticas e, para além desta, os discursos na política de currículo. As autoras sistematizam a escrita do texto apresentando algumas das principais concepções de política a partir de estudos que abordam diferentes perspectivas e teorizações, como a administrativa, a ciência social, os estudos estruturais e pós-estruturais. Assinalam que, tanto no Brasil quanto no exterior, grande parte das análises curriculares é mais voltada à crítica de documentos e projetos do que às investigações relacionadas com as políticas de currículo.

As autoras destacam as contribuições dos estudos de Ball para análise de políticas de currículo, mas aprofundam a discussão, incorporando a teoria do discurso de Ernesto Laclau. Entendem que “qualquer discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente de significação” (p. 252). Concluem, afirmando que o currículo é uma luta política por sua própria significação e que a divulgação da obra é também uma forma de participar dessa luta.

A partir da leitura de *Teorias de currículo*, é possível afirmar que as discussões apresentadas, os autores citados, os textos referenciados constituem um arcabouço teórico para estudos interpretativos do campo curricular, potencializando novos estudos, novos sentidos para essa área. Uma leitura indispensável para os que se dedicam à disciplina Currículo em cursos de formação de professores, aos pesquisadores do campo, aos estudantes das licenciaturas e professores de modo geral. O texto é instigante e as contribuições dos estudos evidenciados dão margens a novas interpretações, podendo gerar outros movimentos, outros sentidos, novos significados.

IDELSUITE DE SOUSA LIMA

Professora adjunta da Unidade Acadêmica de Educação do Campo, do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (PB)

idel.lima@uol.com.br

Recebido em: MAIO 2013 | Aprovado para publicação em: OUTUBRO 2013

ERRATA

Por solicitação do autor, *Cadernos de Pesquisa* está procedendo a algumas correções conforme descritas a seguir.

DAVIES, Nicholas. A fiscalização das receitas e despesas do ensino em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 518-541, maio/ago. 2013.

PÁGINA	LINHA	ONDE SE LÊ	LEIA-SE
520	16	"[...] pela constituição imposta [...]"	"[...] pela Constituição imposta [...]"
520	17	"[...] tomada como um marco, porque [...]"	"[...] tomada como um marco porque [...]"
523	38-39	"Da mesma forma que, no Fundef, pelo menos 60% do Fundeb se destinam [...]"	"Da mesma forma que no Fundef, pelo menos 60% do Fundeb se destinam [...]"
526	18-24	"Outro equívoco das INs n. 2/97 e n. 1/98 foi, na contabilização da receita do Fundef, a omissão da receita com o Fundo de Participação do Estado - FPE - e a compensação financeira prevista na LC n. 87/96, mencionando apenas três dos impostos municipais (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços - ICMS -, Fundo de Participação dos Municípios - FPM - e Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI -, o correto é IPI-exportação) que contribuíram para o Fundef."	"Outro equívoco das INs n. 2/97 e 1/98 foi, na contabilização da receita do Fundef, a omissão da receita com o Fundo de Participação do Estado - FPE - e a compensação financeira prevista na LC n. 87/96, mencionando apenas três dos impostos (ICMS, FPM e IPI - o correto é IPI-exportação) que os municípios contribuíram para o Fundef."
528	16-18	"Por exemplo, as duas instruções de 1991 (MINAS GERAIS, 1991a; 1991b), aparentemente as primeiras, desde a Lei n. 7.348 (BRASIL, 1985) e a CF de 1988 (BRASIL, 1988), mudaram em poucos meses o significado de MDE."	"Por exemplo, as duas instruções de 1991 (MINAS GERAIS, 1991a; 1991b), aparentemente as primeiras desde a Lei n. 7.348 (BRASIL, 1985), e a CF de 1988 (BRASIL, 1988), mudaram em poucos meses o significado de MDE."
538	10	"Acesso em: 10 dez. 2013."	"Acesso em: 10 dez. 2010."
541	3	"_____. <i>Relatório técnico?</i> prestação de contas do governador do Estado de Minas Gerais."	"_____. <i>Relatório técnico:</i> prestação de contas do governador do Estado de Minas Gerais."

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos pareceristas que contribuíram em 2013 para assegurar o padrão de qualidade da revista.

Adelina de Oliveira Novaes

(Fundação Carlos Chagas – FCC; Fundação Armando Álvares Penteado – Faap)

Adriana da Silva Thoma

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)

Adriana Lia Friszman de Laplane

(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp)

Agueda Bernardete Bittencourt

(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp)

Alípio Marcio Dias Casali

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP)

Amélia Cristina Abreu Artes

(Fundação Carlos Chagas – FCC; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac)

Ana Maria Freitas Teixeira

(Universidade Federal de Sergipe – UFS)

Ana Paula Portella

(Universidade Federal de Pernambuco – UFPE)

Angela Maria Martins

(Fundação Carlos Chagas – FCC; Universidade Cidade de São Paulo – Unicid)

Antonio Flavio Barbosa Moreira

(Universidade Católica de Petrópolis – UCP)

Antonio Joaquim Severino

(Universidade de São Paulo – USP)

Arlene Martinez Ricoldi

(Fundação Carlos Chagas – FCC)

Beatriz de Oliveira Abuchaim

(Fundação Carlos Chagas – FCC)

Bernardete A. Gatti

(Fundação Carlos Chagas – FCC)

Carol Kolyniak Filho

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP)

Celso de Rui Beisiegel

(Universidade de São Paulo – USP)

Christina Menna Barreto

Cupertino

(Universidade de São Paulo – Unip)

- Cláudio Pellini Vargas
(Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF)
- Cristina Scheibe Wolff
(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)
- Dagmar Elisabeth Estermann Meyer
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS)
- Dermeval Saviani
(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp)
- Dirce Helena Benevides de Carvalho
(Universidade Federal de Uberlândia – UFU)
- Elba Siqueira de Sá Barretto
(Fundação Carlos Chagas – FCC; Universidade de São Paulo – USP)
- Eliana Maria Bahia Bhering
(Fundação Carlos Chagas – FCC)
- Elizabeth Fernandes de Macedo
(Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ)
- Fabiana Silva Fernandes
(Fundação Carlos Chagas – FCC)
- Fúlvia Rosemberg
(Fundação Carlos Chagas – FCC; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP)
- Gabriela Miranda Moriconi
(Fundação Carlos Chagas – FCC)
- Helena Altmann
(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp)
- Helena Maria Sant’Ana Sampaio Andery
(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp)
- Iara Aparecida Beleli
(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp)
- Juliana Frizzoni Candian
(Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF)
- Julio Groppa Aquino
(Universidade de São Paulo – USP)
- Lenira Haddad
(Universidade Federal de Alagoas – UFAL)
- Levindo Diniz Carvalho
(Universidade Federal de Juiz de Fora – UFSJ)
- Lisandra Marisa Príncipe
(Fundação Carlos Chagas – FCC; Faculdade Sumaré)
- Lívia Maria Fraga Vieira
(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG)
- Lúcia Villas Bôas
(Fundação Carlos Chagas – FCC)
- Lucineia Alves
(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
- Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos
(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG)
- Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG)
- Mani Tebet Azevedo de Marins
(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
- Manoel Luiz Gonçalves Corrêa
(Universidade de São Paulo – USP)
- Marcos Garcia Neira
(Universidade de São Paulo – USP)
- Maria Alice Setubal
(Fundação Tide Setubal)
- Maria Carla Corrochano
(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)
- Maria Cecília Rafael de Góes
(Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep)

Maria das Graças Sandi Magalhães
(Faculdade Anhanguera de São José dos Campos)

Maria Inês Batista Campos
(Universidade de São Paulo – USP)

Maria Irene Miranda
(Universidade Federal de Uberlândia – UFU)

Maria Simone Vione Schwengber
(Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí)

Marialva Rossi Tavares
(Fundação Carlos Chagas – FCC)

Marina Muniz Rossa Nunes
(Fundação Carlos Chagas – FCC)

Marisa Vasconcelos Ferreira
(Instituto Superior de Educação Vera Cruz - ISE Vera Cruz)

Marli André
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP)

Marta Ferreira Santos Farah
(Fundação Getúlio Vargas – FGV)

Marta Kohl de Oliveira
(Universidade de São Paulo – USP)

Mary Julia Martins Dietzsch
(Universidade de São Paulo – USP)

Mirian Pacheco Silva
(Universidade Federal do ABC – UFABC)

Mitsuko Aparecida Makino Antunes
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP)

Nelson Antonio Simão Gimenes
(Fundação Carlos Chagas – FCC)

Patrícia Cristina Albieri de Almeida
(Fundação Carlos Chagas – FCC)

Priscilla Albuquerque Tavares
(Fundação Getúlio Vargas – FGV)

Raquel Goulart Barreto
(Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ)

Regina Célia Grandó
(Universidade Federal de Sergipe – UFS)

Rosana Louro Ferreira Silva
(Universidade Federal do ABC – UFABC)

Rosângela Gavioli Prieto
(Universidade de São Paulo – USP)

Ruth Sabat
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS)

Sandra dos Santos Andrade
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS)

Sérgio Antonio da Silva Leite
(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp)

Sonia Maria Giacomini
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ)

Telma Pileggi Vinha
(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp)

Ulisses Ferreira de Araújo
(Universidade de São Paulo – USP)

Vandré Gomes da Silva
(Fundação Carlos Chagas – FCC)

Vera Lúcia Bueno Fartes
(Universidade Federal da Bahia – UFBA)

Vera Maria Nigro de Souza Placco
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP)

Vera S. F. Paiva
(Universidade de São Paulo – USP)

Vitor Henrique Paro
(Universidade de São Paulo – USP)

Wilson Mesquita de Almeida
(Universidade de São Paulo – USP)

Yumi Garcia dos Santos
(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG)

Zaia Brandão
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ)

INSTRUÇÕES A COLABORADORES

Cadernos de Pesquisa, periódico quadrimestral de estudos e pesquisas em educação, publica matérias inéditas, direta ou indiretamente relacionadas com a educação, incluindo temas como trabalho, família, socialização de crianças, relações étnicas e de gênero. Possui as seguintes seções: Tema em Destaque, Outros Temas, Temas em Debate, Espaço Plural, Resenhas e Destaque Editorial.

Acolhe artigos sobre pesquisa de caráter inovador, ensaios que resultam de elaboração teórica, revisões críticas de bibliografia, entrevistas, resenhas, documentos de valor histórico e declarações públicas de entidades.

Publica textos em português e espanhol e disponibiliza uma versão em inglês, no *site* da SciELO, de quatro artigos de cada número, selecionados pela Comissão Editorial.

Os originais são apreciados por especialistas na área e pela Comissão Editorial; os nomes dos pareceristas permanecem em sigilo, bem como são omitidos perante estes os nomes dos autores. Informações no texto ou referências que possam identificar os autores devem ser suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, esses dados voltam para o texto. Os autores recebem comunicação relativa aos pareceres emitidos. A Comissão Editorial se reserva o direito de recusar textos que não atendam às solicitações de reformulação.

Trabalhos do mesmo autor só poderão ser publicados com um intervalo de dois números.

A publicação se permite introduzir pequenas alterações formais nos textos que publica.

Ideias e opiniões manifestadas nos artigos são de responsabilidade exclusiva dos autores. Os direitos autorais dos textos publicados pertencem a *Cadernos de Pesquisa*.

Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar <cadpesq@fcc.org.br>.

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

1. TÍTULOS DOS ARTIGOS, NOME E INFORMAÇÕES DOS AUTORES

Da página de rosto devem constar o título completo do artigo e o nome do autor ou autores. Os títulos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções etc.). Os autores devem enviar nome completo e a forma como deve constar do artigo, além de endereço, telefone e endereço eletrônico para contato, e acrescentar a atual filiação institucional.

2. EXTENSÃO

As matérias podem ser enviadas por correio, em versão impressa, acompanhada de cópia gravada em CD ou *pen drive*, digitada em Word, contendo o texto completo, tabelas, gráficos, quadros, figuras. Há ainda a opção de enviar as matérias por *email* (cadpesq@fcc.org.br). O artigo não pode exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Formato da página: numerada, com 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25 cm; espaço entre linhas 1,5; fonte em Times New Roman, corpo 12. A extensão máxima da resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaço; a do Destaque Editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaço.

Resumo: Os artigos devem vir acompanhados de resumo de até 800 caracteres com espaço. Ao final do resumo devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto.

3. CITAÇÕES, REMISSÕES E NOTAS

As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do AUTOR e ano da publicação. Citações de três ou mais linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (AUTOR, ano, p.).

As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto. Ex.: Segundo Fonseca (1986)...

As notas de rodapé devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Será usada numeração consecutiva das notas dentro do texto.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

4. TABELAS, GRÁFICOS, QUADROS, FIGURAS

São apresentados em cor original PB, em Word ou Excel, em arquivos abertos e separados, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. As imagens devem ter resolução de, no mínimo, 300 DPIs. A indicação da fonte é obrigatória e deve constar das referências. No corpo do texto deve vir indicada a posição para a inserção da tabela, quadro etc.

5. REFERÊNCIAS

As referências, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautar pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2002). É necessário obedecer à ordem alfabética do sobrenome do autor, cujo prenome deve vir estendido. Nas referências de até três autores,

todos são citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. (sem itálico). Apresentamos modelos de casos mais comuns:

Livro com um autor

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Livros com dois ou três autores

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La Réproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

Capítulo de livro - mesmo autor

SILVA, Marco. O Que é interatividade. In: _____. *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quarted, 2006. cap. 2, p. 81-147.

Capítulo de livro - autor diferente

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHIMIDT, J. (Org.). *História dos jovens*, 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

Periódico

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: FCC; Campinas: Autores Associados, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010.

Artigo de periódico

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009.

Textos on-line

Incluir as informações disponíveis e acrescentar endereço de consulta e data de acesso: VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Michel Foucault e as perspectivas críticas da sociologia da educação*, 1994. Disponível em: <www.ufrgs.br/faced>. Acesso em: jun. 2002.

Artigo de jornal

Assinado:

AQUINO, Yara; PEDUZZI, Pedro. Estudantes cobram mais dinheiro de Dilma do pré-sal para a educação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/03/24/estudantes-cobram-de-dilma-mais-dinheiro-do-pre-sal-para-a-educacao.jhtm>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

Não assinado:

EM fim de governo ressurge o cartão SUS. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 set. 2010. cad. Poder, p. A10.

Evento

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18., 1995, Caxambu. *Educação: resumos*. São Paulo: ANPED, 1996.

Trabalho apresentado em evento

OLIVEIRA, Edna Castro de. Educação de pessoas jovens e adultas. In: REUNIÃO DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* São Paulo: USP, 2011. p. 16-29.

Autor institucional e legislação

BRASIL. Medida provisória n. 1569-9, de 11 de dezembro de 1997. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29514.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico 1980*. Rio de Janeiro, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. *Diretrizes para a política ambiental do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1993.

Teses e dissertações

BERNARDES, Nara M. G. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. 1989. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

Documento de acesso exclusivo em meio eletrônico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca central. Normas.doc. Curitiba, 1988. 5 CDs. Word for Windows 7.0. (Quando disponíveis acrescentam-se elementos para melhor identificar o documento.)

Local

Quando houver homônimos de cidades, acrescenta-se o nome do estado, do país etc. Ex.: Viçosa, MG; Santa Cruz, MX.

6. INFORMAÇÕES SOBRE O(S) AUTOR(ES)

Os autores deverão fornecer sua atual filiação institucional, precisando a unidade de referência de modo a possibilitar sua fácil localização, bem como o cargo que nela ocupam ou a função que desempenham. Breves informações complementares podem ser acrescentadas, sem que, no total, ultrapassem cinco linhas.

DIREITO DE RESPOSTA

Cadernos de Pesquisa acolhe matérias de comentário a artigo publicado na revista, bem como de réplica ao comentário. Ambas estão sujeitas ao mesmo processo de avaliação das demais matérias. Se o comentário for aceito para publicação, a revista oferecerá ao autor igual espaço para réplica, que poderá ser publicada no mesmo número do comentário ou no número subsequente.

Enviar os textos para:
Cadernos de Pesquisa
Av. Prof. Francisco Morato, 1565
Jd. Guedala - CEP 05513-900
São Paulo - SP

