

## SUMÁRIO

EDITORIAL.....	187
JUVENTUDE, VOLUNTARIADO E PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS.....	189
HISTÓRIA DO MOVIMENTO ESTUDANTIL: CENTRO ACADÊMICO DA “ESALQ/USP” DE 1909 A 2016.....	210
#OCUPAR E RESISTIR: ESTUDANTES CATARINENSES EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA .	235
A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PERCEPÇÕES DISCENTES .....	259
ESCOLA E EDUCAÇÃO: A QUEM INTERESSA? .....	279
EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: HISTÓRIA E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.....	301
CONDIÇÕES DE TRABALHO PARA A EDUCAÇÃO NA ESCOLA DE BETEL .....	321
PERCEPÇÃO DE EGRESSOS: VIVÊNCIA ACADÊMICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....	348
RECORDANDO EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM INÍCIO DE CARREIRA.....	365
RESENHA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: COMPREENSÕES E CONTRIBUIÇÕES.....	383

## EDITORIAL

Estamos persistindo com o nosso Volume 2, Número 5 de Argumentos Pró-Educação. Muito felizes. Quando lançamos a revista, do nada, mas com muitos propósitos, uma coordenação de pós-graduação de importante instituição nos perguntou: qual é o Qualis de vocês? A pergunta era inoportuna porque se tratava do nosso primeiro número e não podíamos ter tido ainda avaliação. Mas, já era um crivo. Em editorial seguinte respondi de forma humilde que o nosso Qualis era Zero.

Achamos um absurdo que as agências abram editais de financiamento apenas para as revistas já consolidadas. Trata-se de um elitismo equivocados. Também achamos um absurdo que os nossos colegas acadêmicos busquem apenas o que existe de melhor para as publicações. Participe-se da nata e não da construção do doce.

Argumentos Pró-Educação não pode se queixar. Profissionais competentes, comprometidos e renomados estão nos ajudando a consolidar a revista de forma muito sólida e continuada. Graças a eles e a nossa equipe editorial, conseguimos indexações que já se encontram registradas na página inicial da revista, a inscrição na ABEC e o DOI para os volumes e todos os artigos publicados até aqui. E, para uma revista de pouco mais de um ano de existência, foi estimulante receber um B2 do Qualis Ensino e um B3 do Qualis Educação. Por enquanto essa é a resposta humilde para quem nos perguntou "qual é o Qualis de vocês".

Temos consciência das próximas travas a serem superadas no sistema de avaliação. Vamos encará-las com o otimismo de sempre e sem perder o compromisso essencial com a qualidade da revista.

No presente número temos contribuições muito importantes e de variada natureza. Luís Antonio Groppo analisa ações de caráter não formal voltadas para jovens, a partir da noção de campo das práticas socioeducativas. Rodrigo Sarruge Molina analisa a história do Centro Acadêmico Luiz de Queiroz (CALQ), da Escola Superior de Agricultura da USP-Esalq. Valdeci Reis discute o movimento de ocupações de escolas e universidades protagonizado por jovens no segundo semestre de 2016 e Maria Adélia Costa analisa as percepções de estudantes sobre a prática didático-pedagógica de docentes que atuam na educação profissional técnica de nível médio.

Em um outro conjunto, Geraldo Antonio Betini discute as políticas sociais em seus aspectos mais amplos, em um contexto em que se faz necessário posicioná-las e entendê-las sob uma visão que se tem do Estado e da sociedade civil. Otavio Henrique Ferreira da Silva e Ademilson de Sousa Soares, por sua vez, contextualizam a trajetória da política pública da educação para a primeira infância no Brasil, a partir do final do século XIX até hoje. E, Maria Estela Sigrist Betini analisa as condições de trabalho criadas pelo coletivo das docentes da escola Betel para "educar todas e cada criança". Finalizando o bloco, Carla Helena Fernandes e Neide de Brito Cunha relatam e discutem, na perspectiva quanti-qualitativa, os resultados de dados demográficos, profissionais e acadêmicos dos egressos do Mestrado em Educação da UNIVÁS.

Em Especial temos um saboroso texto do professor Wilson Valentim Biasotto, a ser lido com muita atenção. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro e Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza concluem o presente número com a Resenha da publicação recente "Fundamentos da Educação: compreensões e contribuições", de Siquelli, Sanfelice e Almeida (2017), da Navegando Publicações.

Obrigado a todos e até o próximo número.

Prof. Dr. José Luis Sanfelice

---

Editor Chefe da Revista Argumentos Pró-Educação  
Coordenador do Mestrado em Educação da UNIVÁS

## JUVENTUDE, VOLUNTARIADO E PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS

LUÍS ANTONIO GROppo<sup>1</sup>

*RESUMO:* O texto analisa ações educativas de caráter não formal voltadas para jovens, a partir da noção de campo das práticas socioeducativas. São analisadas entrevistas com 9 gestores de instituições ou projetos de caráter socioeducativo, tendo os jovens como educandos e/ou voluntários, em 2 municípios da Região Metropolitana de Campinas-SP. É traçado o perfil das práticas das instituições e são analisadas as concepções de juventude, voluntariado e protagonismo juvenil que orientam suas ações. A pesquisa de campo indica que essas práticas socioeducativas ativam concepções diversas e díspares sobre jovem e juventude, buscando combinar concepções tradicionais e idealizadas com concepções mais contemporâneas, adotadas pelas Políticas Públicas.

*Palavras-chave:* Juventude. Educação não-formal. Voluntariado, Protagonismo juvenil.

### *YOUTH, VOLUNTEERING AND SOCIO-EDUCATIONAL PRACTICES IN THE METROPOLITAN REGION OF CAMPINAS*

*ABSTRACT:* The text analyzes non-formal educational activities aimed at young people, making use of the notion of field of socio-educational practices. The article looks at nine interviews with managers of institutions and projects with young people as students or volunteers in two municipalities in the Metropolitan Region of Campinas-SP. It is traced the profile of the practices of institutions and analyzes the conceptions of youth, volunteering and youth leadership that guide their actions. Field research indicates that these socio-educational practices enable diverse and disparate views on young and youth, seeking to combine traditional and idealized conceptions with more contemporary concepts, adopted by the Public Policy.

*Keywords:* Youth. Non-formal educational. Volunteering. Youth leadership.

---

<sup>1</sup>. Doutor em Ciências Sociais. Professor da Universidade Federal de Alfenas – Unifal. E-mail: luis.gropp@gmail.com  
Agência de fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

*JUVENTUD, VOLUNTARIADO Y PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS EN LA REGIÓN METROPOLITANA DE CAMPINAS*

**RESUMEN:** El texto analiza acciones educativas de carácter no formal dirigidas a jóvenes, a partir de la noción de campo de las prácticas socioeducativas. Se analizan entrevistas con 9 gestores de instituciones o proyectos de carácter socioeducativo, teniendo los jóvenes como educandos y / o voluntarios, en 2 municipios de la Región Metropolitana de Campinas-SP. Se traza el perfil de las prácticas de las instituciones y se analizan las concepciones de juventud, voluntariado y protagonismo juvenil que orientan sus acciones. La investigación de campo indica que esas prácticas socioeducativas activan concepciones diversas y dispares sobre joven y juventud, buscando combinar concepciones tradicionales e idealizadas con concepciones más contemporáneas, adoptadas por las Políticas Públicas.

**Palabras clave:** Juventud. Educación no formal. Voluntariado. Protagonismo juvenil.

## Introdução

As ações educativas de caráter não escolar voltadas para jovens, no Brasil, têm crescido em quantidade, diversidade e importância. Tornaram-se mesmo um dos principais eixos das políticas públicas de juventude, mantidas pelo governo federal nos últimos anos, em diversos programas voltados à chamada inclusão de jovens. Neste trabalho, tento compreender essas ações a partir da noção de campo das práticas socioeducativas. Busco, também, avaliar as concepções de jovem e juventude que fundamentam essas ações, a partir do discurso elaborado por gestores de programas, projetos e ações de caráter socioeducativo para jovens das camadas populares.

Tratam-se de alguns resultados da pesquisa amparada com Bolsa de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq), “Juventudes e Educação Sociocomunitária: os jovens das camadas populares e as relações educacionais sociocomunitárias e não formais na Região Metropolitana de Campinas”, desenvolvida entre março de 2013 e fevereiro de 2016. Essa pesquisa teve como tema a participação das juventudes nas práticas socioeducativas e/ou de caráter não formal na Região Metropolitana de Campinas-SP (RMC). Seu objetivo era realizar uma caracterização das principais práticas que envolvem as juventudes das camadas populares na RMC, buscando compreender o seu sentido e suas perspectivas – real ou potencialmente - emancipatórias.

Dentro desta pesquisa foi realizado, ao longo de 2013, o levantamento de práticas socioeducativas com jovens em dois municípios da RMC - Americana e Santa Bárbara d'Oeste - e entrevistas com alguns gestores destas práticas. A análise das entrevistas é o mote deste texto.

Interessa compreender os sentidos atribuídos à juventude por esses gestores, que administram instituições, projetos ou ações de caráter socioeducativo que têm jovens como seus educandos ou voluntários. A inclusão da categoria de jovens voluntários nesta investigação se deve à importância que tal categoria adquiriu nas políticas sociais e nas políticas públicas de juventude no Brasil contemporâneo. A categoria, por vezes, aparece em termos correlatos, como “protagonismo juvenil”, “agente social”, “ator estratégico de desenvolvimento”, entre outros. É até característico, ao menos em programas públicos de transferência de renda a jovens que o mesmo educando jovem tenha, como contrapartida à bolsa, que realizar atividades de “desenvolvimento comunitário”, edificando a paradoxal categoria do “voluntário compulsório” (SPOSITO, 2008).

## As práticas socioeducativas e os jovens

Define-se práticas socioeducativas como as ações de caráter educativo que têm a intenção de intervir em problemas sociais vividos por seus educandos. Elas tendem a se dar fora da educação escolar e dos sistemas de ensino, mas é possível que ocorram no próprio espaço da escola e até mesmo em atividades geridas pela escola, mas distintas das disciplinas inscritas no currículo oficial (GROppo et al., 2013).

No Brasil, tem se constituído um campo social – na definição de Bourdieu (1989) – em torno das práticas socioeducativas. O campo social é um “espaço onde as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas. O campo se define como o *lócus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão” (ORTIZ, 1983, p. 19).

O campo das práticas socioeducativas no Brasil tem, como uma das suas principais origens, a educação popular e a educação nos movimentos sociais dos anos 1960, que tiveram sobrevida na resistência ao Regime Militar. Nesse primeiro momento, se constituiu uma série de ações de caráter educativo não escolar para populações que estavam à margem dos sistemas escolares. Eram ações que tinham a intenção de intervir nos problemas sociais enfrentados por essas populações urbanas e rurais e que tinham, em seu horizonte, o desejo de uma transformação das próprias estruturas sociais, promotoras da desigualdade e da exploração (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009).

Nos anos 1990, viu-se consolidar no Brasil o que é chamado de “mercado social”, em torno de organizações do chamado “terceiro setor” - algumas das quais eram, originalmente, entidades que assessoravam os movimentos sociais supracitados. Mais característicos do chamado “terceiro setor”

têm sido as organizações não governamentais (ONG) e as fundações empresariais, voltadas para a dita “responsabilidade social”. Essas organizações do dito “terceiro setor”, por vezes apresentado como sinônimo de “sociedade civil”, ganharam enorme projeção na atualidade, alçando mesmo a hegemonia no interior deste campo de práticas que combinam o “educacional” com o “assistencial”, o campo das práticas socioeducativas. Chegam mesmo a configurar um “mercado social”, subsetor econômico em que se investe, se busca o lucro, se consegue ocupação profissional e se constroem carreiras, ainda que uma larga base da força de trabalho venha do chamado voluntariado (GROPPPO et al., 2013).

Contudo, ainda nos anos 1990, esse crescente “mercado social” sustentou uma série de práticas socioeducativas que se autodenominaram ou foram denominadas como educação não formal. Pelo fato de esse mercado estar em processo de regulamentação e institucionalização, praticamente sem leis que regessem de modo mais estrito suas práticas educativas, o termo educação não formal parecia adequado para nomear tais intervenções educativas não escolares que primavam pela criatividade dos educadores, pela livre escolha dos educandos e pela flexibilidade de métodos e conteúdos (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001).

Dada a intensa produção de legislações e regulamentações pelo Estado, desde então, e dada a crescente especialização do próprio “mercado social”, esse intervalo de tempo no qual primava a não formalidade parece ter se esgotado. Entre as leis e regulamentações, destacam-se aquelas vindas da Assistência Social, mas também as que tratam da Educação, da Saúde, dos direitos da criança, do adolescente, do jovem e do idoso, bem como as diversas políticas públicas. Também se deve citar a definição dos papéis dos diversos agentes sociais nesse campo em formação: governo federal - em geral, financiador e fiscalizador, governos estaduais e, em maior medida, municipais - com papel de implementadores, organizações da sociedade civil - principais realizadores das práticas, em parceria com os governos, conselhos - reunindo a sociedade civil e/ou governos para tratar de temas como saúde, educação e proteção aos direitos das crianças, adolescentes, idosos, mulheres etc., entre outros.

A concepção dominante no campo das práticas socioeducativas tem sido mais bem definida pela pedagogia social, cuja versão mais recente (SILVA, 2010) tende a adotar o paradigma da “inclusão social”. O sentido do “social” é diverso daquele da educação popular, pois que se trata menos de transformar as estruturas sociais injustas e desiguais e mais de educar o indivíduo ou o grupo “excluído” - ou “em situação de risco”, ou “vulnerável” - para que ele tenha recursos ou condições - ou “capacitações”, ou “liberdades”, ou “capital social e humano” - que permitam-no ser “incluído” na

sociedade vigente. Sociedade esta que é vista como dada, “natural”, pouco questionada mesmo em sua versão neoliberal contemporânea.

Diversas dessas práticas socioeducativas têm como alvo – na qualidade de educandos, mas também de voluntários – os jovens. Da juventude legalmente estabelecida, é justamente sua faixa “adolescente” (dos 15 aos 18 anos) aquela mais atendida por tal campo. Três são os tipos de práticas mais voltados aos jovens, sobretudo à faixa adolescente: as medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei - subsidiando o setor judiciário para a infância e a adolescência; práticas a serviço das redes socioassistenciais, sobretudo, municipais, que têm adolescentes como educandos; e programas de transferência de renda a jovens - subsidiando as políticas públicas de juventude. As práticas educativas subsidiárias das redes socioassistenciais dos municípios foram as mais proeminentes nesta pesquisa, dando mesmo o tom principal do campo das práticas socioeducativas para adolescentes e jovens nessas localidades.

## As práticas socioeducativas e os jovens em Americana e Santa Bárbara d'Oeste

Americana e Santa Bárbara d'Oeste são dois municípios conurbados que fazem parte da RMC. Americana tinha, em 2013, 224 mil habitantes estimados e Santa Bárbara d'Oeste, em 2008, 187 mil habitantes estimados. Os municípios têm população no campo e atividade rural muito pequenas, em contraste com suas atividades comerciais e industriais. Americana, cujos dados sociais e econômicos estão mais bem descritos, possui boa renda per capita e bons indicadores sociais, mas não deixam de sofrer problemas típicos de regiões metropolitanas (PREFEITURA DE AMERICANA, 2014; MUNICÍPIO DE SANTA BÁRBARA D'OESTE, 2014).

Por isso, têm desenvolvido uma relevante rede socioassistencial, atendendo a legislação nesta área, instalando Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) em regiões tidas como de maior “vulnerabilidade social”, os quais articulam parcerias com instituições da sociedade civil que buscaram atender à Tipificação da Assistência Social e se enquadraram em suas categorias – em boa parte, desenvolvendo as práticas socioeducativas. Em um levantamento inicial, foram encontradas, entre as entidades, projetos e ações de caráter socioeducativo, tendo os jovens principalmente como educandos, 14 menções. Entre os que declararam ter os jovens como voluntários, 21. Para esse levantamento, foi feito uso de uma listagem inicial construída em pesquisa anterior, que tratou de



práticas socioeducativas em geral, em Americana e Santa Bárbara d'Oeste (GROppo; MARINHO; COSTA, 2013).

Entre as 13 instituições ou ações que têm os jovens como educandos, a maioria (9) pode ser classificada como tendo cunho socioeducativo: instituições para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou risco, ou para fortalecimento de vínculos e ainda de transferência de renda (Geração XXI), boa parte em parceria com o poder público, fazendo parte da rede socioassistencial de seu município. Duas se declaram como ações de inserção dos jovens no mercado de trabalho - ambas da "sociedade civil", uma delas ligada à Igreja Católica. Duas delas podem ser classificadas como de inclusão de deficientes.

Entre as 21 instituições ou ações que têm os jovens principalmente como voluntários, a maioria (13) também tem caráter socioeducativo e se vincula às redes socioassistenciais dos municípios. Mas também aparece a categoria de entidades voltadas à promoção da saúde e terapêuticas: 6 ações. Há 2 asilos e 1 ONG que presta serviços voluntários para prevenção de suicídios.

Entre os indícios deixados por essa listagem, podemos afirmar que são pouco destacados os programas de transferência de renda para jovens, conforme modelo do ProJovem. Apenas o Geração XXI, que funciona em Santa Bárbara por meio de uma entidade da sociedade civil, foi levantado, mas seus responsáveis não concederam entrevista. Destacam-se mais outras ações educativas de caráter assistencial, ligadas ao fortalecimento de vínculos - um trabalho socioeducativo que visa tanto o adolescente quanto sua família, a adolescentes em vulnerabilidade ou risco - afastados, em geral temporariamente, de suas famílias, entre outros. São ações socioassistenciais que fazem parte das redes municipais e recebem verbas públicas, principal fonte dos recursos que mantêm essas ações. São muito importantes, neste sentido, as associações da sociedade civil: a maior parte delas segue menos o modelo das ONGs e mais o modelo tradicional das entidades filantrópicas e/ou de cunho religioso. Dessas organizações da sociedade civil, a maioria conseguiu se adequar à Tipificação da Assistência, qualificando-se para receber verbas públicas da Assistência Social.

## As entrevistas e as instituições

Para a realização das entrevistas, foi seguido um roteiro com 22 questões, tratando de concepções sobre juventude, voluntariado, protagonismo juvenil e emancipação e questionando sobre os objetivos da instituição e o modo como os jovens participam dela, entre outras. Foram realizadas 9

entrevistas com gestores, cada qual representando uma instituição, projeto ou ação – identificadas como I1 a I9. Dessas instituições ou ações, no momento da entrevista, 2 declararam ter jovens como educandos, 4 declararam ter jovens como voluntários e 3 declararam ter jovens tanto como educandos quanto como voluntários.

Das 9 instituições com gestor entrevistado, 6 são de Americana e 3 de Santa Bárbara d'Oeste. A maioria, 5 delas, são vinculadas à rede socioassistencial municipal; 2 são organizações sem recursos públicos, mantidas por doações e trabalho voluntário (I5 e I6); 2 são Instituições de inclusão de deficientes, mantidas por recursos públicos e doações privadas (I8 e I9).

De modo sintético, por meio das entrevistas, vislumbrou-se, nas instituições, primeiro, sua heterogeneidade: na origem histórica, na motivação e na atuação – prevalecendo ações vinculadas à rede socioassistencial dos municípios. Segundo, nota-se uma dualidade dessas instituições, entre a formalidade de entidades que recebem recursos públicos e a maior informalidade das que não recebem – prevalecendo as que se articulam com maior formalidade, adequando-se à legislação para receber recursos públicos. Terceiro, a crescente profissionalização do campo, incluindo a especialização em pós-graduações *lato sensu* da maioria das gestoras – lembrando que se trata de um campo em que, nas equipes técnicas, predominam as mulheres profissionais graduadas em Serviço Social. Quarto, a convivência entre a condição profissional formal e altamente especializada da equipe técnica, ao menos das instituições com maior formalização, e a condição mais precária e flexível de larga mão de obra composta de voluntários e estagiários – reproduzindo-se no campo das práticas socioeducativas, certa dualidade corrente em outros mercados de trabalho, em que uma elite de funcionários especializados, bem remunerados e com contratos formais, convive com uma massa de trabalhadores em situação precária e flexível. A peculiaridade do campo reside na presença dos voluntários como parte dessa massa flexível de trabalhadores. O voluntariado sustenta esse “mercado social” sob a justificativa de ele ser, concomitantemente, um campo voltado à “inclusão social” e ao combate das vulnerabilidades enfrentadas pelas camadas pobres da população.

As instituições ou organizações que não têm cunho diretamente socioeducativo interessam ao trabalho pelo fato de contarem com jovens voluntários. E, em torno do voluntariado juvenil, constroem discursos sobre a juventude que são relevantes a esta investigação. Chama a atenção a I6, uma ONG voltada à humanização hospitalar, pela grande quantidade declarada de voluntários jovens (100). Há outra interessante dimensão educativa nessas ações que contam com jovens voluntários: a preocupação de algumas instituições com a preparação desse voluntário e sua formação, marcante

em, pelo menos, três instituições.

Ressalta-se a parcialidade dessa pesquisa de campo, já que ela se restringiu às entrevistas com gestores de instituições ou projetos de cunho socioeducativo. O que se apresentam, portanto, são sobretudo discursos e representações acerca dos jovens que participam dessas práticas educativas. Essa investigação, certamente, teria maior profundidade e completude caso conseguisse abarcar também as efetivas relações sociais estabelecidas durante as situações educativas, por meio, por exemplo, da observação participante, o que não foi possível pelos limites dos recursos disponibilizados para a pesquisa.

## Os sentidos da juventude para os gestores das práticas socioeducativas

Pesquisadores brasileiros da juventude costumam fazer uso de uma interessante tipologia sobre as concepções de juventude operadas pelas instituições sociais e pelas políticas públicas. Considero que a exposição mais bem-acabada está em Dayrell (2002, 2003), inspirado em sociólogos franceses como Touraine e Dubet - ver também Geber, (2010).

As imagens de jovem concebidas, segundo Dayrell (2003), costumam ser generalizadoras e descontextualizadas, gerando concepções limitadas de juventude que são bastante recorrentes, expostas no Quadro 1. Em contraposição, Dayrell propõe a concepção do jovem como “sujeito social”, ideia forte em Touraine (1998).

**Quadro 1** - Tipologia das imagens de juventude, segundo J. Dayrell.

- |  |
|--|
| <p><b>a) Juventude como transição</b> – imagem que tem o risco de negar o presente e as condições atuais dos jovens, focando a sua futura condição como adultos.</p> <p><b>b) Visão romântica da juventude</b> – risco de reduzir a condição juvenil ao campo do lazer e cultura.</p> <p><b>c) Juventude como crise e conflito</b> – risco de naturalizar questões psicológicas que também têm condicionamentos sociais e históricos.</p> <p><b>d) Juventude como naturalmente “militante”</b> – risco de desconsiderar os limites da atuação social e política dos jovens e culpabilizá-los pelo “fracasso” em mudar a sociedade.</p> <p><b>e) Vinculação do jovem à violência</b> – criação de estereótipos, especialmente contra o jovem pobre e negro, bem como desconsideração dos dados que indicam que são justamente estes jovens as maiores vítimas da violência.</p> <p><b>f) Jovem como sujeito social</b> – imagem que valoriza a possibilidade de ação autônoma do jovem na busca de resolver seus problemas e construir projetos de vida, mas que demanda que sociedade e Estado fomentem recursos e habilidades que contribuam para esta atuação social da juventude.</p> |
|--|

Fonte: Dayrell (2003) e Geber (2010).

Furiati (2010) apresenta 9 formulações conceituais de juventude em torno de 3 matrizes discursivas, expostas no Quadro 2.

**Quadro 2** - Matrizes discursivas e formulações conceituais de juventude de Furiati (2010).

<p><b>I) Matriz Juventude como condição transitória:</b></p> <p>1. <i>Transição para a vida adulta</i> (valorização do futuro e da condição adulta);</p> <p>2. <i>Culturas juvenis</i> (foco nos modos de viver e nas formas culturais próprias criadas pelos jovens, mas que têm caráter transitório);</p> <p>3. <i>Transições plurais</i> (reconhecimento de que a passagem para a idade adulta se tornou mais difícil no capitalismo flexível atual, de que a passagem pode se dar em um aspecto antes de outros e pode ser reversível).</p> <p><b>II) Matriz Juventude como problema e ameaça social:</b></p> <p>4. <i>Problema da modernidade</i> (transgressão das normas sociais por meio de grupos juvenis desviantes);</p> <p>5. <i>Mudança social</i> (jovem geração como motor da transformação social);</p> <p>6. <i>Vulnerabilidade e risco social</i> (perigo de os jovens pobres sofrerem processos de exclusão social).</p> <p><b>III) Matriz Juventude como solução social:</b></p> <p>7. <i>Formulação Etária</i> (juventude como oportunidade demográfica: na atualidade, tem-se um grande contingente de jovens [em idade ativa ou produtiva], enquanto o futuro terá mais idosos e o século XX teve mais crianças).</p> <p>8. <i>Empoderamento Juvenil</i> (concepções do jovem como agente estratégico de desenvolvimento e do protagonismo juvenil, entre outros);</p> <p>9. <i>Cidadania ativa</i> (jovem como sujeito de direitos).</p>
--

**Fonte:** Furiati (2010).

Há de comentar que as concepções defendidas pelos sociólogos da juventude, citados no início deste item, como Dayrell, costumam articular a ideia do jovem como sujeito social às formulações discursivas 3 e 9 citadas no Quadro 2: transições plurais e cidadania ativa.

As imagens e matrizes dos Quadros 1 e 2 devem ser tomadas como tipos ideais. Segundo Weber (1995), o tipo ideal é um artifício intelectual que dificilmente se apresenta em sua “pureza” na realidade, mas é muito útil para analisar esta mesma realidade e compreender o sentido principal das ações sociais. Isso deve nos lembrar que, nas suas concepções concretamente elaboradas, os indivíduos e instituições combinam diferentes discursos, formulações e matrizes. Devemos nos lembrar também que costuma haver uma diferença entre as concepções oficiais e/ou academicamente legitimadas em relação às concepções efetivadas pelos indivíduos e grupos na realidade concreta. Sem contar que pode haver uma discrepância entre o discurso oficial que ilustra uma ação política - como uma política pública - e o próprio sentido desta ação.

No segundo caso, diversos analistas, como Sofiati (2013) têm indicado a distância entre o discurso oficial do governo federal em relação aos jovens (no governo Lula, o jovem como “sujeito de direitos”, próxima à formulação 9 do Quadro 2) e o caráter supostamente assistencialista das políticas públicas de juventude, muitas vezes legitimando-se com a imagem do jovem vulnerável e violento (formulação 9 do Quadro 2 e d do Quadro 1). Mas é em relação ao primeiro caso, a distância entre o discurso oficial e as concepções dos atores e instituições no microcosmo da vida social, que este trabalho pode trazer dados mais relevantes. É que, justamente agora, ele se debruça sobre o discurso, ou discursos, em relação à juventude ostentados por gestores de práticas socioeducativas. Práticas que, se imaginar, devem concretizar as concepções dominantes, expostas nas Políticas de Assistência Social e nas Políticas Públicas de Juventude.

Algumas das representações sobre a juventude dos gestores entrevistados são apresentadas no Quadro 3, que traz as respostas à questão 1 - “O que é ser jovem, para você?”

**Quadro 3** - Respostas dos gestores à questão 1 (“O que é ser jovem, para você?”).

- |  |
|--|
| <p><b>I1:</b> É ter uma grande expectativa da vida, pois não é a idade que nos indica se somos ou não jovens, e sim uma cabeça saudável e sonhadora com os pés no chão.</p> <p><b>I2:</b> Ser jovem é uma etapa do desenvolvimento humano, onde o adolescente começa a focar suas escolhas diante dos objetivos que tem vida adulta.</p> <p><b>I3:</b> Ter perspectiva de futuro, uma base familiar, aceitação de suas ideias. É preciso trabalhar a prevenção com o jovem.</p> <p><b>I4:</b> Ser jovem é possuir menor experiência. É uma etapa anterior do nosso processo de maturidade.</p> <p><b>I5:</b> Ser jovem é viver a vida com muita energia, ser questionador e idealista.</p> <p><b>I6:</b> Independente da idade, o jovem está na cabeça da pessoa. Por exemplo, no nosso grupo sou um dos mais velhos e alguns me chamam de “vô”. Embora eu tenha cinquenta anos, eu me sinto mais jovem do que quando tinha vinte, resultado de tudo que faço hoje e naquela época eu não dava importância.</p> <p><b>I7:</b> Para mim, ser jovem é ter sonhos e lutar para alcançá-los, ter determinação e não se deixar vencer pelos obstáculos que muitas vezes encontramos pela frente e viver intensamente, viver cada minuto como se fosse o último de nossas vidas.</p> <p><b>I8:</b> Ser jovem é ter liberdade de expressão, liberdade, sem perder o equilíbrio, é acreditar e ter esperanças no futuro.</p> <p><b>I9:</b> Ser jovem é enfrentar os desafios da vida com objetivo de acreditar nas mudanças para uma nova atualidade. É tecer a educação em uma sociedade marcada por evidências políticas negativas; é lutar pelo futuro das novas gerações sem medo de ser justo; é sempre caminhar em busca de novas perspectivas, em busca da Esperança.</p> |
|--|

Em relação à questão 1 do Quadro 3, consideramos que houve 17 respostas. As respostas mais frequentes podem ser associadas à categoria “juventude como transição”, com 5 respostas, entre as quais “etapa do desenvolvimento humano para fazer escolhas” (I2) e “ter perspectiva de futuro”

(13). Em segundo lugar, a concepção do jovem como naturalmente “militante” ou socialmente ativo, com 3 respostas, entre elas “ser questionador e idealista” (I5) e “ter sonhos e lutar para alcançá-los” (I7).

A visão romântica do jovem e a ideia da “moratória vital” aparecem em terceiro lugar no Quadro 3, com 2 indicações cada uma. Na visão romântica, a ideia de que ser jovem é “viver intensamente, viver cada minuto como se fosse o último de nossas vidas” (I7) e de “liberdade” (I8). A “moratória vital” é um termo criado pelos sociólogos Margulis e Urresti (1996) para se referir a algo que seria “natural”, biológico, aos jovens: sua maior energia e tempo de vida em relação aos adultos. A “moratória vital” aparece em respostas como “grande expectativa de vida” (I1) e “viver a vida com muita energia” (I5). Entretanto, pode se considerar que essa categoria, que não apareceu nas tipologias dos Quadros 1 e 2, se enquadra na visão romântica de juventude. Com isso, a visão romântica de juventude teria 4 respostas, ficando ela em segundo lugar, e a do jovem “militante” em terceiro.

Outra categoria não prevista nas tipologias acima é a juventude como “estado de espírito”, como forma de ser que independe da idade. Duas respostas do Quadro 3 (I1 e I2) cabem aqui.

As outras 3 respostas do Quadro 3 vieram da I3. Uma delas diz que “é preciso trabalhar a prevenção”, indicando se conceber o jovem como problema, na condição de vulnerabilidade. Isso me pareceu um dado bastante positivo; apenas 1 resposta na categoria do jovem como problema, mas ele será relativizado a seguir, dada a sua grande frequência nas respostas à questão 3.

Já a questão 3, cujas respostas apareceram na Tabela 1, tendeu a diminuir o caráter abstrato e generalista de algumas respostas, já que a questão levou os gestores a tratarem mais dos jovens com quem convivem no próprio projeto ou ação. Ao distribuir essas respostas em categorias, compus a Tabela 1. Ela considera as seguintes categorias, baseadas principalmente no Quadro 2: visão romântica do jovem; visão militante do jovem; juventude como transição; jovem como problema social; jovem como sujeito.

**Tabela 1** - Qualidades e problemas apontados pelos gestores de práticas socioeducativas aos jovens atuais.

Categoria	Qualidades e problemas	Total
<i>Jovem como problema social</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⤴ drogas (<i>vulnerabilidade/risco</i>)</li> <li>⤴ drogas</li> <li>⤴ substâncias lícitas e ilícitas</li> <li>⤴ estrutura familiar deficiente/ abandono dos pais</li> <li>⤴ falta de incentivo (<i>problema da modernidade</i>)</li> <li>⤴ precárias condições sociais</li> <li>⤴ falta de oportunidade</li> <li>⤴ falta de limites pela ausência dos pais (<i>crise</i>)</li> </ul>	8
<i>Visão "romântica"</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⤴ dinamismo</li> <li>⤴ facilidade de aprendizagem e adaptação ao meio</li> <li>⤴ audácia</li> <li>⤴ irreverência</li> <li>⤴ incosequência</li> <li>⤴ materialismo e consumismo</li> </ul>	6
<i>Jovem como sujeito</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⤴ coragem</li> <li>⤴ autonomia</li> <li>⤴ os jovens são discriminados</li> <li>⤴ os jovens não têm direito à opinião</li> <li>⤴ falta de credibilidade</li> <li>⤴ falta de oportunidades</li> </ul>	6
<i>Juventude como transição</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⤴ grandes oportunidades de carreira</li> <li>⤴ facilidade de aprendizagem e adaptação ao meio</li> <li>⤴ confiança e determinação</li> <li>⤴ persistência</li> <li>⤴ exigência pelos adultos de que os jovens façam escolhas determinantes de modo precoce</li> </ul>	5
<i>Visão "militante"</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⤴ postura reflexiva e questionadora</li> <li>⤴ voluntariado</li> <li>⤴ conscientização política</li> </ul>	3

As respostas da Tabela 1 trazem com mais força a imagem do jovem como problema social. Se nas respostas do Quadro 5, apareceu apenas 1, na Tabela 1 foram 8 respostas (a que teve maior frequência). É verdade que essa visão foi bastante provocada pela própria questão, mas ela não exigia que se fizesse uso da imagem do "jovem problema". Entre elas 8 respostas, a maioria se enquadra na categoria "risco e vulnerabilidade", segundo a tipologia do Quadro 2, todas a partir de "problemas" apontados aos jovens atualmente. Essas respostas apareceram em gestores dos mais diversos tipos de instituição ou projeto, e não apenas aqueles de origem religiosa ou mais antigos, mais ligados à "caridade", como poderia se esperar.

Outra diferença, mais positiva, é a presença de respostas que aludem à imagem do jovem como sujeito, de direitos e/ou sujeito social. São 6 respostas, a segunda mais frequente, ao lado da imagem “romântica” do jovem. Não houve nenhuma resposta nessa categoria para a questão 1. Primeiro, é preciso considerar que as respostas associadas a essa imagem são passíveis de muitas interpretações, e não é forçoso dizer que poderiam caber em outras categorias. De todo modo, entre elas, 2 apenas são “qualidades” apontadas pelos gestores: coragem e autonomia. Considero que tratam do jovem como sujeito, pois, se referem menos ao futuro, a algo a ser vivido pelo indivíduo como preparação para sua condição adulta, e mais ao presente, mas não como “curtição” deste presente, o que é típico da imagem “romântica” do jovem, e sim como forma de enfrentamento das dificuldades do contexto socioeconômico presente. Outras 4 respostas nessa categoria vêm de “problemas” apontados à atual condição juvenil: problemas que têm como fonte a sociedade e Estado, que não permitem aos jovens usufruírem ou desenvolverem habilidades a que têm direito - igualdade, opinião, crédito e oportunidades.

O tipo de instituição ou projeto, bem como a formação recente das gestoras, parecem ter feito diferença na frequência relativa dessa imagem, o jovem como sujeito, em comparação com as demais: da I7, I8 e I9 – com tom menos “assistencialista”, com discurso mais técnico e profissional. Pode significar uma maior adesão de parte das instituições e gestores ao discurso oficial do “jovem como sujeito de direitos”. Entretanto, essa influência não é a mais importante e os gestores fizeram coabitar em suas respostas categorias díspares e mesmo contraditórias. Por exemplo, a gestora da I9, nas suas respostas, trouxe a imagem do jovem como sujeito e do jovem “militante” ao lado de duas respostas que remetiam ao jovem como problema.

A visão “romântica” do jovem foi, como dito, ao lado do jovem como sujeito, a segunda imagem mais frequente na Tabela 1, mesma posição ocupada no Quadro 3. Uma diferença importante é que aqui, relativa aos jovens mais concretos, atuais, essa visão romântica foi associada a “problemas”, em especial “inconsequência”, “materialismo e consumismo”.

Se juventude como transição foi a mais frequente no Quadro 3, na Tabela 1 ocupa apenas a terceira posição, ao lado do jovem como sujeito, mas com uma frequência relevante: 5 respostas. Considerando o todo das respostas às questões 1 e 2, a juventude como transição é, ao lado da visão “romântica”, a mais forte entre os gestores, em respostas que tendem à idealização do jovem e da juventude.



Como síntese, podemos afirmar, primeiro, a permanência de imagens sobre a juventude que Dayrell há mais de dez anos considerou como limitadas, e que apareceram aqui com alta dose de idealização: a juventude como transição, a visão “romântica” da juventude, o jovem como problema social e o jovem como naturalmente “militante”. Segundo, quando levados a pensar mais concretamente, os gestores tenderam a reforçar imagens que, a princípio, foram mais fracas: o jovem como problema social e o jovem como sujeito. Em relação à imagem do jovem como problema social, destaca-se especialmente o jovem vulnerável e sob “risco” social – considerando seus jovens educandos menos como sujeitos de direitos ou com capacidade autônoma, e mais como seres potencialmente anômicos. Em contrapartida, de modo positivo, foi mais presente na resposta à questão 2 a imagem do jovem como sujeito social e/ou como sujeito de direitos, revelando certa penetração do discurso oficial sobre a juventude e o sentido proposto pelas Políticas Públicas de Juventude (PPJs).

Terceiro, a heterogeneidade das respostas, pois nenhuma categoria foi taxativa e emblemática. Revela-se a heterogeneidade do próprio campo das práticas socioeducativas, sua formação complexa e contraditória, assimilando diversas camadas históricas e institucionais, bem como motivações religiosas, caritativas, filantrópicas, assistenciais, técnico-profissionais etc.

Quarto, a heterogeneidade aparece no interior das próprias respostas: muitos gestores misturaram diversas categorias de juventude em suas respostas, combinações em geral paradoxais e por vezes contraditórias. As combinações paradoxais nas definições fazem parte de uma difícil busca de dar conta da heterogeneidade do próprio campo das práticas socioeducativas, no que se refere aos jovens - na verdade, não apenas. Além disto, essas combinações parecem vãs tentativas de dar conta de algo ainda mais difícil: os limites e as contradições dessas práticas diante da complexidade e profundidade dos problemas sociais que têm de enfrentar, constatado também em programas em Florianópolis por Durandi e Furini (2007).

Esses autores detectaram esse mesmo aspecto sincrético nas concepções de juventude de gestores de dois programas para adolescentes - um deles de caráter socioassistencial, outro para adolescentes em conflito com a lei. A tese elaborada por elas sobre a capital catarinense assemelha-se à hipótese que formulei:

A convivência dessas perspectivas conflitantes (jovem como problema, jovem como sujeito de direitos capaz de participar) em uma mesma fala pode ser explicada pelos limites do próprio *lócus* no interior do qual esses significados são enunciados. De um lado os gestores recebem de fontes diversas informações, propostas, orientações que contemplam discursos diversos. Esse conjunto de enunciações é submetido a uma peculiar incorporação articulada aos significados disponíveis socialmente por aqueles que, de fato, executam as ações. Há documentos oficiais produzidos em nível federal, há um conjunto de dispositivos legais disponíveis, textos, encontros, cursos, conhecimentos do senso comum, há a disseminação de um saber psicológico vulgarizado em torno de problemas e da crise da adolescência, entre outros (DURANDI; FURINI, 2007, p. 96).

Tal hipótese pode ser, talvez, verificada nas respostas às demais questões, analisadas e interpretadas a seguir.

Em questão sobre a opinião do gestor sobre o voluntariado, notou-se praticamente um consenso sobre sua importância. Também, a tendência a se legitimar o discurso oficial, em que ser voluntário é disponibilizar tempo gratuitamente para o auxílio ou serviço para o outro. Mas houve a presença, ainda que pequena, de outras fontes legitimadoras: a religiosa e filantrópica. Se nas definições de juventude e na descrição de suas qualidades (questões 1 e 2), pouco se falou do voluntariado (apenas 1 gestor), quando provocados, os gestores fizeram dela uma categoria importante, com adesão ao discurso oficial e à imagem propalada pela mídia e pelo assim dito terceiro setor.

Algo semelhante se deu com a noção de protagonismo juvenil, mas com uma contundência menor. Revela-se, tanto aqui quanto nas respostas sobre o voluntariado, o acúmulo e acomodações de discursos e concepções propalados oficialmente, ao longo do tempo. Jovem como “ator principal” foi a principal definição de protagonismo, indo ao encontro da versão oficial do terceiro setor, mas a penetração foi maior na retórica do que nas práticas. O protagonismo juvenil é mais pensado como forma de atuação com jovens para além das portas da instituição ou projeto, em tom comedido ou moderado, o tom do próprio terceiro setor.

Em contraponto, foi feita a questão sobre a noção de emancipação, termo mais consagrado e com maior número de concepções ao longo da história. A intenção era avaliar se estaria presente um tom mais democrático-participativo ou crítico nas respostas. Entretanto, predominaram as definições jurídicas ou legalistas de emancipação, seguidas da concepção liberal-individualista. Estiveram ausentes os sentidos coletivistas ou críticos, que tratassem da emancipação coletiva em

relação às desigualdades da estrutura social. Isso revela certa aceitação dessa estrutura, a qual os indivíduos e grupos devem se “incluir”. A emancipação é mais ou menos associada a adquirir capacidades e habilidades para se incluir no sistema social, justificando a adesão ao paradigma da “inclusão social” no campo das práticas socioeducativas.

Houve ainda questões sobre as características dos jovens educandos e voluntários. As respostas revelaram a tendência de adotar um olhar dual sobre os jovens: os jovens educandos não parecem pertencer à mesma juventude daquela dos jovens voluntários. Entre as instituições ou projetos com jovens educandos, estes estão classificados como estando em situação de risco ou em situação de vulnerabilidade social, mas são qualificados pelos gestores como sendo participativos, colaborativos e buscando a inserção no mercado de trabalho - a ação primordial de “inclusão” no imaginário do campo, em especial quando trata de jovens. Quanto aos jovens voluntários, a princípio parecem pertencer a outras categorias de jovens, diferentes daqueles em risco ou vulnerabilidade, mas sob provocações, dois gestores citaram “voluntários” com tais problemas: estudantes de escolas públicas que visitam o asilo (14) e adolescentes cumprindo medida socioeducativa (18).

Outra questão que objetivava conhecer as concepções sociopolíticas dos gestores perguntava sobre o que a sociedade e o Estado poderiam fazer pelos jovens. As respostas trouxeram, em posição predominante, o Estado, mesmo porque a maioria das práticas geridas pelos entrevistados dependem de parcerias com o poder público. Os gestores tendem a considerar que o Estado tem realizado ações relevantes para os jovens, mas ele poderia fazer mais, em especial “políticas públicas”, “inclusão” e “educação”.

Para a questão acima, uma entrevistada chegou a comentar que era preciso ouvir mais os jovens. Mas foi justamente essa gestora quem respondeu com um categórico “não” a questão 17 - “Há participação dos jovens na elaboração e avaliação das ações de sua instituição?”. Como o paradigma do jovem como sujeito social apareceu de modo relevante na questão 2, a questão 17 se tornou ainda mais importante. Ela permitirá responder: até que ponto tal paradigma se efetivaria nas práticas cotidianas desse campo? As respostas permitem afirmar que a efetivação da participação é pobre: ela é forte apenas nas duas organizações cujos gestores e membros são todos voluntários (15 e 16). Nas que têm caráter socioassistencial, ela aparece apenas nas avaliações, e nem mesmo em todas.

## Considerações Finais

Este trabalho teve, como ponto de partida, a constatação da importância das práticas educativas, institucionalizadas mas distintas da escola, para jovens no Brasil contemporâneo. Também, a constatação da relevância do jovem voluntário no discurso desse campo das práticas socioeducativas. Em primeiro lugar, o trabalho discutiu a noção de campo das práticas socioeducativas, destacando a gênese deste campo no Brasil: da educação popular, passando pela educação não formal, à atual conformação, em torno do “mercado social” e regulado pelas legislações e políticas sociais ou públicas. A concepção dominante, atual, nesse campo, gira em torno do paradigma da “inclusão social”, ou seja, as práticas socioeducativas teriam o objetivo de educar o indivíduo ou o grupo tido como “excluído” para lhes dar “capacitações” ou “liberdades” para inclui-los na sociedade.

Em seguida, constatou com base na literatura e na pesquisa de campo, as práticas socioeducativas que atendem jovens que são mais comuns, destacando as seguintes: medidas socioeducativas para jovens em conflito com a lei; práticas a serviço das redes socioassistenciais municipais; programas de transferência de renda a jovens, subsidiando as PPJs. A pesquisa de campo, como visto, destacou as redes socioassistenciais dos municípios investigados. Mas, como a pesquisa tratou também do voluntariado jovem, envolveu outras práticas que não cabem exatamente nas três práticas acima descritas, em especial duas ONGs que possuem muitos jovens voluntários (Instituições 5 e 6).

Os dois municípios investigados, Santa Bárbara d'Oeste e Americana, pertencentes à Região Metropolitana de Campinas/SP, têm relevantes redes socioassistenciais, as quais estabelecem parcerias com organizações da dita “sociedade civil” - membros do chamado “mercado social”. Também, organizações que atuam na inclusão de deficientes. Há pouca presença dos programas de transferência de renda para jovens, pois foi identificada apenas uma ação, o Geração XXI, cuja direção não quis conceder entrevista. Em contrapartida, há presença muito relevante de jovens como voluntários e estagiários nas diversas práticas socioeducativas desses municípios, em ações muito diversas, em especial, ações assistenciais ligadas à saúde ou de cunho terapêutico, mantidas apenas pelo trabalho voluntário e doações – incluindo as Instituições 5 e 6.

Na pesquisa de campo, como visto, foi aplicado um roteiro que foi respondido por 9 gestores. A amostra revelou a diversidade dos atores coletivos que participam do campo das práticas socioeducativas. A diversidade é histórica, porque instituições criadas nos anos 1950 convivem com

outras bem mais recentes, fundadas nos anos 2000. Mas também porque há diversas concepções e objetivos que orientam essas práticas, como caridade, filantropia, auxílio mútuo, amparo terapêutico e educacional a deficientes.

O fulcro da pesquisa de campo eram as questões relativas às concepções de juventude dos gestores entrevistados. Para a análise das respostas, fiz uso de duas tipologias: primeiro, a tipologia das imagens da juventude segundo Dayrell (2003); segundo, as matrizes discursivas e formulações conceituais de juventude, segundo Furiati (2010).

As entrevistas focam a torrente dos discursos sociais sobre a juventude, efetuados no cotidiano das instituições do campo das práticas socioeducativas. Se imagina, a princípio, que tais práticas efetivariam as concepções dominantes de juventude e jovens expostas nas Políticas de Assistência Social e nas PPJs, nas quais o jovem é apresentado como sujeito social e/ou como sujeito de direitos. Mas não foi bem esse o resultado. As concepções dominantes foram apenas alguns dos elementos nessa torrente discursiva.

A princípio, como respostas à questão 1 “O que é ser jovem para você?”, predominou a imagem da juventude como transição, seguida pelas imagens do jovem como naturalmente militante e a visão romântica. Como aspecto positivo, foi quase ausente a imagem do jovem como problema social. Em contrapartida, imagens do jovem como sujeito social ou sujeito de direitos, mais próximas das imagens oficiais e das PPJs, estiveram inicialmente ausentes. Isso demonstraria que o discurso oficial das PPJs não se espelha imediata e simplesmente nos discursos e nas práticas cotidianas das instituições e sujeitos do campo das práticas socioeducativas. Mas, na verdade, mesmo o discurso oficial se assenta sobre uma grande contradição: ele propaga a imagem do jovem como sujeito de direitos, mas as PPJs, na prática, têm tom assistencialista e se justificam sobretudo pela imagem do jovem problema; o modo como se descrevem os jovens pobres a quem os programas de transferência de renda atendem.

Na questão 2 “Quais são as principais qualidades e os principais problemas dos jovens atualmente, em sua opinião?”, entretanto, as imagens do jovem problema e do jovem como sujeito se tornaram mais presentes. A pergunta poderia levar a uma sobrevalorização dessa imagem do jovem problema, mas ela não pressupunha que os jovens eram a fonte dos problemas. De todo modo, a imagem do jovem como problema passou a ser predominante. Em seguida, a visão romântica da juventude, que teve a mesma frequência da concepção do jovem como sujeito social. A imagem da

juventude como transição, que foi a mais importante nas respostas à questão 1, foi menos frequente agora. A imagem da juventude militante, menos importante ainda. Na análise das respostas à questão 2, percebeu-se que algumas combinaram diferentes imagens ou concepções de juventude, por vezes até contraditórias entre si. Reveladora foi a convivência entre a noção da juventude como problema e a noção do jovem como sujeito social – aliás, contradição que está no cerne das próprias PPJs.

Considerando as respostas a ambas as questões (1 e 2), a juventude como transição e a visão romântica são mais fortes, demonstrando uma tendência à idealização da juventude e mesmo à projeção de sua própria juventude à condição dos demais jovens, de outras camadas sociais e dos tempos atuais. Quatro considerações principais foram ainda possíveis. Primeiro, a permanência de imagens idealizadas de juventude, em especial a imagem da transição e a visão romântica, em especial, na questão 1. Segundo, a questão 2, que leva a pensar mais concretamente, levou a uma dualidade nas respostas, com a presença mais significativa tanto da imagem do jovem como problema quanto da concepção do jovem como sujeito social e/ou sujeito de direitos. Terceiro, a heterogeneidade das respostas: nenhuma imagem da juventude foi taxativa ou emblemática, revelando heterogeneidade do campo e de sua formação histórica. Enfim, a heterogeneidade como contradição se fez presente no interior de diversas entrevistas, por vezes até na mesma resposta, como uma tentativa de dar sentido à própria heterogeneidade do campo e de suas concepções, bem como dos limites das práticas socioeducativas diante das contradições mais amplas e profundas do sistema social.

As entrevistas indicam que as práticas das instituições e ações com jovens, no campo das práticas socioeducativas, ativam concepções diversas e díspares sobre jovem e juventude, buscando combinar concepções tradicionais e idealizadas - como a da juventude como transição, a visão romântica de juventude e a juventude como problema social - com concepções mais contemporâneas, e defendidas oficialmente pelas PPJs, como a do jovem como sujeito social e a do jovem como sujeito de direitos. A explicação reside, ao menos nos locais onde foi feita a pesquisa de campo, no modo como se construiu historicamente o campo das práticas socioeducativas. Nos municípios investigados, pertencentes à RMC, a rede socioassistencial, que efetiva parte importante das práticas socioeducativas com jovens, é formada por instituições e ações que são o resultado do acúmulo de diferentes momentos da história deste campo: há desde instituições formadas a partir de motivação religiosa, nos anos 1950, a ONGs criadas mais recentemente e mantidas por trabalho voluntário.

Nesse sentido, esta pesquisa de campo descreve uma determinada realidade, referente às práticas socioeducativas com jovens, mas que podem trazer indícios a aplicar em um contexto mais

amplo: primeiro, a permanência de concepções mais tradicionais e idealizadas de juventude, convivendo com outras de cunho mais recente e defendidas oficialmente pelas PPJs; segundo, a relatividade das práticas sociais, quando se trata de ativar as concepções ditas oficiais de juventude e as PPJs. A própria práxis do Estado, durante o ciclo de governos petistas abruptamente encerrado com impeachment de Dilma Rousseff, foi contraditória, como dito em dados momentos deste trabalho. Conviveu o discurso do jovem como sujeito de direitos com uma política pública para jovens cujo carro-chefe, na prática, o ProJovem, tem forte componente assistencial e é calcado na imagem do jovem como problema social, cujo tempo livre deve ser ocupado para evitar os riscos sociais.

## Referências

- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.
- BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde**: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 2, p. 117-136, 2002.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. 2, p. 40-52, 2003.
- DURANDI, O. C.; FURINI, D. R. M. Os jovens e os programas educativos em Florianópolis: uma frágil relação? In: SPOSITO, M. P. (Coord.), **Espaços públicos e tempos juvenis**. São Paulo: Global, 2007. p. 83-108.
- FURIATI, N. M. A. **Juventude e Estado no Brasil**: a lógica constituinte do Conselho Nacional da Juventude no Governo Lula. 2010. 360 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- GEBER, S. **Jovens educadores no contexto de uma ação pública voltada para a juventude na periferia de Belo Horizonte**. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- GROPPPO, L. A. et al. **Sociologia da Educação Sociocomunitária**. Holambra: Setembro, 2013.
- GROPPPO, L. A.; MARINHO, E.; COSTA, D. L. O campo das práticas socioeducativas e a assistência social. In: GROPPPO, L. A. et al. (Orgs.), **Sociologia da Educação Sociocomunitária**: ensaios sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal. Holambra: Setembro, 2013. p. 225-252.
- MARGULIS, M.; URRESTI, M. **La juventude es más que una palabra**. In: MARGULIS, M. (Ed.), *La juventude es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30.
- MUNICÍPIO DE SANTA BARABARA D'OESTE. **Município de Santa Bárbara d'Oeste**. Disponível em: <<http://www.santabarbara.sp.gov.br>>. Acesso em: 5 nov. 2014.

ORTIZ, R. Introdução. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, R. (Org.), **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 5-30.

PREFEITURA DE AMERICANA. **Prefeitura de Americana**. Disponível em: <<http://www.americana.sp.gov.br>>. Acesso em: 5 nov. 2014.

SILVA, R. (Org.). III Congresso de Pedagogia social. **Revista de Ciências da Educação**, Ano XII, n. 22, p. 167-448, 2010.

SIMSON, O. R. V.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Orgs.), **Educação não-formal**. Cenários da criação. Campinas: Editora Unicamp, Centro de Memória, 2001.

SOFIATI, F. Juventude e políticas públicas: os governos de FHC e LULA. In: BEZERRA, H. D.; OLIVEIRA, S. M. (Orgs.), **Juventude no século XXI: dilemas e perspectivas**. Vol. 1. Goiânia-GO: Cãnone Editorial, 2013, p. 131-150.

SPOSITO, M. P. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 2, p. 83-97, 2008.

TOURAINÉ, A. Juventud y democracia en Chile. **Última Década**, v. 8, n. 1, p. 71-87, 1998.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**: Parte 2. São Paulo: Cortez, 1995.

Recebido em: 04/07/2017

Aceito em: 27/07/2017



# HISTÓRIA DO MOVIMENTO ESTUDANTIL: CENTRO ACADÊMICO DA “ESALQ/USP” DE 1909 A 2016

RODRIGO SARRUGE MOLINA <sup>1</sup>

*RESUMO:* Este artigo analisa a história do Centro Acadêmico “Luiz de Queiroz” (CALQ). Fundado em 1909, é a entidade representativa e independente dos estudantes da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, da Universidade de São Paulo (ESALQ/USP). Apesar de o CALQ ter sido fundado em 1909, diagnosticamos que as lutas do movimento estudantil são anteriores, originárias em 1901, mesmo ano da fundação da escola, originalmente projetada para ofertar o ensino secundário técnico e agrícola sob administração da Secretaria de Agricultura. Constatamos que, nesses 107 anos, essa entidade dos discentes foi repleta de contradições, pois a depender de suas gestões e suas relações com os determinantes econômicos, políticos ou culturais da sociedade brasileira, oscilou entre defender bandeiras “progressistas” ou “conservadoras”. A teoria e o método aplicado no estudo foi o materialismo histórico dialético, com o qual foram examinadas diversas fontes primárias e secundárias de arquivos municipais e estaduais.  
*Palavras-chave:* Movimento estudantil. Educação agrícola. História da educação.

*HISTORY OF STUDENT MOVEMENT: ACADEMIC CENTER “ESALQ / USP” FROM 1909 TO 2016*

*ABSTRACT:* This text aims to critically analyze the history of the Academic Center "Luiz de Queiroz" (CALQ). Founded in 1909, it is the independent and representative entity for the students of the "Luiz de Queiroz" School of Agriculture of the University of São Paulo (ESALQ / USP). Although the CALQ was founded in 1909, we diagnosed that the struggles of the student movement were previous, originating in 1901, the same year the school was founded, originally designed to offer secondary technical and agricultural education under the administration of the Department of Agriculture. We found that, in those 107 years, this group of students was full of contradictions, since depending on their managements and their relations with the economic, political or cultural determinants of Brazilian society, they oscillated between defending "progressive" or "conservative" flags. The theory and method applied in the study was dialectical historical materialism, which examined several primary and secondary sources of municipal and state archives.  
*Keywords:* Student movement. Agricultural education. History of education.

---

<sup>1</sup> Doutor e Mestre em Educação, área de Filosofia e História da Educação (FE/UNICAMP). Pós-doutorando na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Financiamento CNPq/CAPEs. E-mail: molinaprof@hotmail.com

*HISTORIA DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL: CENTRO ACADÉMICO "ESALQ / USP" DE 1909 A 2016*

**RESUMEN:** Este artículo analiza la historia del Centro Académico "Luiz de Queiroz" (CALQ). Fundado en 1909, es la entidad representativa e independiente de los estudiantes de la Escuela Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", de la Universidad de São Paulo (ESALQ / USP). A pesar de que el CALQ fue fundado en 1909, diagnosticamos que las luchas del movimiento estudiantil son anteriores, originarias en 1901, mismo año de la fundación de la escuela, originalmente proyectada para ofrecer la enseñanza secundaria técnica y agrícola bajo administración de la Secretaría de Agricultura. En estos 107 años, esa entidad de los discentes fue repleta de contradicciones, pues a depender de sus gestiones y sus relaciones con los determinantes económicos, políticos o culturales de la sociedad brasileña, osciló entre defender banderas "progresistas" o "conservadoras". La teoría y el método aplicado en el estudio fue el materialismo histórico dialéctico, con el que se examinaron diversas fuentes primarias y secundarias de archivos municipales y estatales.

**Palabras clave:** Movimiento estudiantil. Educación agrícola. Historia de la Educación.

## Introdução

Este texto é resultado das pesquisas de doutorado do autor (MOLINA, 2016) e foi pensando, originalmente, para ser apresentado em um evento comemorativo dos 107 anos do Centro Acadêmico "Luiz de Queiroz" (CALQ), o órgão representativo dos alunos da Escola Superior Luiz de Queiroz (ESALQ/USP). Muitas questões aqui tratadas também foram apresentadas publicamente no X Seminário Nacional do HISTEDBR realizado em 2016.

O referencial teórico-metodológico elencado para analisar esses 107 anos do CALQ foi o materialismo histórico-dialético, o que nos proporcionará uma análise histórica entre o movimento estudiantil brasileiro, o CALQ/ESALQ/USP e os determinantes políticos, econômicos e culturais entre os anos de 1909 e 2016. Nosso principal problema de investigação será: Quem foram os alunos da "Luiz de Queiroz" que participaram do CALQ nesses 107 anos e qual foram suas posturas educacionais, ideológicas e políticas?

## O contexto histórico de criação do CALQ e da ESALQ, 1893 a 1909

O CALQ da ESALQ/USP foi inaugurado em 1909 e é uma das entidades estudantis mais antigas do Brasil, por este centro passaram diversos estudantes que se tornaram prefeitos, deputados estaduais e federais, como foi Antônio Carlos de Mendes Thame (1946), presidente do CALQ e posteriormente deputado federal e também João Herrmann Neto (1946-2009), ex-presidente do CALQ e que atuou na esfera federal como deputado e como Prefeito municipal de Piracicaba. Em suas

diversas sedes no centro de Piracicaba, o CALQ já recebeu a visita de diversos parlamentares e presidentes da República.

Mas antes de analisar o CALQ, precisamos compreender a ESALQ, pois foi o embrião da criação desse centro acadêmico. A “Luiz de Queiroz” foi projetada entre os anos de 1881 e 1901 por intelectuais orgânicos do ruralismo paulista por meio de uma associação privada chamada Brazilian Gentleman, que tinha como presidente Luiz Vicente de Queiroz, grande oligarca “progressista”. Cabe destacar que esse coletivo de classe fazia parte dos mais altos estratos sociais do Brasil da “República do café-com-leite”, donos de latifúndios maiores que a extensão territorial de muitos países da Europa e que instrumentalizavam o Estado para atingir seus interesses privados, atuando como políticos nas esferas municipais, estaduais e federais.

Tratavam-se de oligarcas que tinham um poder quase absoluto na sociedade brasileira, desde a política até a economia. Dentro de suas fazendas, local que esses antigos proprietários de escravos “encaravam” a figura do senhor absoluto, exerceram desde a função de controlador dos meios de produção até o papel de Juiz, ou seja, condenavam ou absolviam pessoas que ali habitavam, tendo sob seu rigoroso controle e “posse”, massas de trabalhadores, fossem os antigos escravos negros até os imigrantes europeus e asiáticos. Tratou-se de um extrato social que comandou o país por meio de práticas antidemocráticas baseadas no coronelismo e que hegemonizou o controle do Estado brasileiro entre 1889 a 1930, embora houvesse movimentações populares contra-hegemônicas e disputas internas dessa burguesia.

No entanto nada é fixo, permanente ou mecânico na dinâmica da História. Aprendemos que existem contradições e movimentos não estáticos. Apesar de esses “senhores” serem extremamente conservadores, tradicionalistas e arcaicos, dentro dessa mesma classe ruralista havia outros setores que podemos enquadrar nesse período como “progressistas”, pois eram adeptos de ideologias do iluminismo francês e do liberalismo inglês, que acreditavam em valores republicanos, científicos, positivistas, liberais em oposição às visões monarquistas, escravistas, tradicionalistas e religiosas. Foi esse setor progressista que pretendeu, com esforços próprios e estatais, construir uma escola de agronomia em Piracicaba sob o nome de Colégio Agrícola de São Paulo, mesmo que enfrentassem oposição das frações tradicionalistas que não acreditavam que para se “plantar batatas” seria necessário construir escolas agrônômicas, pois para esses conservadores tratavam-se de gastos públicos desnecessários (GUERRINI, 1970, p. 192).

Eram homens progressistas na medida em que acreditavam no uso racional da ciência agrônoma como fator de desenvolvimento agrícola, combatendo problemas como doenças em plantas e até mesmo a erosão. Porém, ao mesmo tempo que eram “progressistas” na promoção de gastos públicos com a ciência e a educação, estavam interessados no avanço produtivo de suas propriedades privadas, ou seja, pretendiam usar recursos públicos-estatais para fomentar as ciências agrícolas e a educação para aumentar a produtividade de seus próprios latifúndios em benefício próprio, mirando à acumulação capitalista. Atentemos que ainda estamos tratando de setores da classe dominante que exploraram a mão-de-obra negra escrava e posteriormente sugaram as forças dos miseráveis imigrantes europeus, asiáticos e árabes para a aumentar suas riquezas.

Foi um processo histórico ancorado nas características das particularidades capitalistas do Brasil, que é historicamente baseado na simultaneidade do avançado e do arcaico, melhor explicando, ao mesmo tempo que se propõe modernizar os aparatos produtivos por meio de um centro educativo e científico, também conservou as estruturas fundamentais da sociedade colonial lusitana baseadas na brutal desigualdade social como foi a manutenção do latifúndio e a contrarreforma agrária permanente, diferente de países como os Estados Unidos que fomentaram a divisão de terras entre os imigrantes camponeses na transição dos séculos XIX e o XX. É nesse contexto histórico de Modernização Conservadora que ocorreu a gênese da ESALQ e do CALQ, Centro Acadêmico que foi inaugurado em 1909, oito anos após a construção da “Luiz de Queiroz”, que abriu suas portas oficialmente pelo Estado paulista em 1901 para funcionar como escola agrícola, prática e secundária<sup>2</sup> (MOLINA, 2011).

## O Pré-CALQ: Os embates entre os funcionários e estudantes contra a política do Estado (1901 a 1909)

Foi nesse cenário de Modernização Conservadora que a “Luiz de Queiroz”, enquanto era projetada e construída viveu sua primeira greve. Na época, os funcionários que construíam a escola decidiram entrar em estado de greve e ameaçaram paralisar os trabalhos de edificação da “Luiz de Queiroz”. Na ocasião, 1894, os trabalhadores brasileiros em sua maioria negros e pobres imigrantes,

---

<sup>2</sup> Semelhante ao contemporâneo ensino técnico profissionalizante de nível médio.

principalmente italianos, cruzaram os braços, pois não tiveram seus salários pagos. Foi uma movimentação vitoriosa, pois conforme pudemos constatar nos documentos oficiais da fazenda-escola, que hoje podem ser consultados no museu da ESALQ/USP, o diretor da escola, o belga Leon Morimont, conseguiu os recursos financeiros com o Secretário da Agricultura e evitou uma crise prolongada que paralisou a construção da escola (MORIMONT, 1895).

Mas não apenas os funcionários da fazenda-escola lutavam por seus direitos, os estudantes organizados também realizavam atos de rebelião quando se sentiam prejudicados. Foi assim que os estudantes da ESALQ realizaram sua primeira greve em outubro de 1901, alguns meses após a inauguração da escola. Os protestos dos estudantes ocorriam principalmente em decorrência de problemas referentes à infraestrutura precária da escola.

Apesar de ser uma escola construída e pensada para as elites ruralistas, a “Luiz de Queiroz” havia sido inaugurada pelo Estado paulista de forma improvisada e por isto faltava quase tudo para a realização das atividades educativas, por exemplo, não havia salas de aula adequadas, faltavam carteiras escolares, lousa, laboratórios e materiais para os experimentos científicos. Conforme as fontes históricas indicam, era praticamente impossível ensinar ou estudar algo nessas condições, o que forçou os alunos a realizarem os protestos e a greve de 1901 (MORIMONT, 1895).

Além da precariedade de infraestrutura mínima para as atividades teóricas e práticas, outra reivindicação dos estudantes era a construção de moradia estudantil dentro da fazenda-escola, pois os alunos tinham que percorrer diariamente a distância de quase 2,5 quilômetros a pé ou a cavalo do centro da cidade até o campus “Luiz de Queiroz”, pois na época não havia transporte público. A situação era caótica quando chovia, pois não havia uma estrada pavimentada, transformando o caminho para escola em uma verdadeira aventura<sup>3</sup>.

O desfecho da greve estudantil de outubro de 1901 foi positivo, visto que os alunos, após paralisarem as atividades da escola, conquistaram um alojamento improvisado na fazenda<sup>4</sup>. Mas a

---

<sup>3</sup> O bonde entre o centro e a escola foi inaugurado em 1916, 15 anos após a inauguração da escola.

<sup>4</sup> Diferente dos alunos, na época, os professores apesar de contrariarem algumas políticas institucionais, eram passivos, visto que sua contratação era política, ou seja, por indicação política do governador e não como é hoje, realizada por meio de concursos públicos.

vitória foi parcial, alguns alunos mais exaltados foram repreendidos com advertências por participarem das movimentações grevistas e o alojamento providenciado era precário e pouco confortável, o que acarretou na formação das primeiras Repúblicas de estudantes da ESALQ no centro de Piracicaba (PERECIN, 2004).

O problema da moradia dos estudantes da “Luiz de Queiroz” só foi resolvido em 1907, quando o prédio central foi construído, seis anos após a greve dos alunos. Esse prédio, que atualmente abriga a administração da escola, foi por muitos anos o centro estudantil e acadêmico da instituição. Nele funcionavam laboratórios, salas de aula, setor administrativo, refeitório e os dormitórios dos alunos, período em que a escola passou a funcionar em regime de internato.

No ano de 1904 houve outra vitória dos estudantes mobilizados na então “Escola Prática de Agricultura Luiz de Queiroz”. Na ocasião, ocorreu um outro protesto dos alunos que não estavam contentes com a proposta pedagógica da escola, pois o currículo determinava que a maior parte das atividades discentes seria com o trabalho prático nas plantações experimentais no campus. Originalmente, a “Luiz de Queiroz” foi criada para funcionar por meio da pedagogia intuitiva, em que as aulas teóricas no interior das salas de aulas eram minoritárias, já os exercícios práticos nos campos da fazenda eram majoritários. Foi esse o motivo para a revolta estudantil de 1904, a recusa dos alunos de cumprirem as disciplinas práticas (MOLINA, 2011, p. 143).

Para isso, os alunos mobilizados por meio de suas conexões políticas junto ao Partido Republicano Paulista (PRP), conseguiram interferir no interior da escola e alterar o regime de horas dedicadas aos exercícios práticos em campo, sendo que em 1904 foram restritas a 17% do tempo dos alunos (PERECIN, 2004). Apesar dessa conquista do movimento estudantil, a carta de 21/03/1902, do livro de correspondências da “Escola Agrícola Prática” (ESALQ, 1902), colabora para compreendermos que essa mobilização estudantil foi uma vitória do pensamento conservador e até mesmo reacionário, pois acredita-se que os estudantes, provenientes dos altos estratos da classe dominante da época, recusavam-se ao trabalho prático por associar o trabalho braçal a uma prática reservada aos estratos sociais baixos, compostos maritalmente por negros ex-escravos. Segundo Cunha (2000), o preconceito contra o trabalho “braçal” aumentou após o fim da escravidão, pois nesse contexto histórico de transição entre Império e República, “as representações sociais sobre o trabalho livre foram alteradas, e, cada vez mais, o trabalho manual ou braçal começou a ser identificado com os negros e seus descendentes, ao passo que o trabalho intelectual foi sendo associado somente aos brancos” (MOLINA, 2011, p. 114).

## A institucionalização do Centro Acadêmico “Luiz de Queiroz” e sua trajetória entre 1909 e 1975

De qualquer forma, os elementos históricos até aqui descritos não são referentes ao CALQ instituído, mas dos estudantes da “Luiz de Queiroz” que ainda não tinham construído sua entidade de representação. Após essas primeiras experiências de luta por direitos, os estudantes sentiram a necessidade de se organizarem e por isto fundaram o Centro Acadêmico “Luiz de Queiroz”, que foi fundado oficialmente em 23 de maio de 1909 e tinha sua primeira sede localizada na Rua Governador no 173, o que corresponderia hoje a uma casa localizada a alguns metros do antigo estádio do XV de Novembro de Piracicaba<sup>5</sup>. No mesmo lugar funcionava uma sociedade igualitária de instrução de Piracicaba (ESALQ, 1975).

Ainda durante a Primeira República, logo após a fundação do CALQ, em decorrência da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a entidade estudantil esteve com suas atividades reduzidas, retomando a normalidade após o conflito em 1922. Nesse contexto, o CALQ era mais conhecido como “Centro Agrícola” e foi o ponto de encontro dos estudantes de agronomia que também organizavam uma revista científica chamada “O Solo”, que divulgava os novos avanços agronômicos desenvolvidos na escola. “Já em 1930 publicava-se experimentos com o uso de álcool em motores a explosão”, antecedendo os estudos que resultaram no programa Proálcool da década de 1970 (CALQ, 1984, p. 40).

No entanto, essa entidade estudantil não esteve deslocada das mudanças que ocorreram em nível nacional. Com o golpe de Estado de 1930, o comando do país passou para o controle do gaúcho Getúlio Vargas, iniciando o fim da hegemonia paulista no comando do Estado brasileiro. Na época, o Estado de São Paulo realizou confronto bélico contra as forças governistas federais varguistas alegando falta de participação democrática nos processos políticos da época, já que Vargas, após tomar o poder por meio da “Revolução de 1930”, estava governando por decretos e sem uma constituição, ferindo os interesses da oligarquia de São Paulo. Por isso, em 1932, os estudantes da “Luiz de Queiroz” participaram da revolta constitucionalista de 9 de julho de 1932, embarcando para São Paulo para

---

<sup>5</sup> O antigo estádio do Esporte Clube XV de Novembro de Piracicaba ficava localizado na rua Regente Feijó, 823, no Centro. Foi vendido e transformado em um grande supermercado.



integrar o batalhão de Quitauna, em 16 de julho de 1932. O contingente de voluntários da “Luiz de Queiroz” era formado por alunos e professores, sendo que um destes estudantes foi Walter Radámes Accorsi, que em 1942 tornou-se professor da cadeira de Botânica.

Posteriormente aos conflitos armados e com a derrota bélica dos paulistas, o Brasil viveu a ascensão ditatorial de Getúlio Vargas no chamado “Estado Novo” que vigorou de 1937 a 1945. Nesse período, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) interviu no CALQ proibindo a exibição de uma série de peças teatrais (CALQ, 1984).

No entanto, aparentemente, a imprensa da entidade foi poupada. Em 1938, o CALQ fundou um de seus meios de comunicação, era o jornal “O Arado”, que tinha objetivos diversos da revista científica “O Solo”. Tratava-se de um impresso jornalístico com propósito mais informativo da vida cotidiana da ESALQ e do CALQ. “Em sua época áurea, ‘O Arado’ era impresso em papel jornal (década de 1940, 1950 e começo de 1960) e distribuído no centro da cidade de Piracicaba” (CALQ, 1984, p. 44).

Entre outras atividades de destaque do CALQ esteve o seu departamento de aeronáutica, conhecido na época por oferecer um curso de pilotagem de aviões. Segundo informações oficiais da escola: “O CALQ tinha um avião chamado de LUSCOMB, doado pela diretoria da Aeronáutica Civil em 1940, por meio da campanha da Asa” (ESALQ75, 1975, p. 524).

Segundo alguns velhos registros de voos encontrados nos arquivos do centro acadêmico, a maior parte dos pilotos foram formados no contexto da Segunda-Guerra Mundial (1939-1945) por meio de incentivos governamentais. Nesse contexto conhecido na historiografia como “Estado Novo”, o Brasil ainda estava sob comando de Getúlio Vargas e por meio de sua plataforma nacionalista articulou em conjunto dos empresários nacionais o fomento da aeronáutica civil, incentivando a formação de pilotos jovens com o objetivo de integrar o país pelo céu. Ao mesmo tempo, esses jovens pilotos também funcionariam como “reservistas”, podendo ser convocados para integrar a aeronáutica militar brasileira, visto que o país estava envolvido no confronto internacional desde agosto de 1942 contra os nazistas alemães e fascistas italianos (FERREIRA, 2012).

Com o fim da guerra e do governo de Getúlio Vargas, o projeto de aviação “Campanha da Asa” deixou de existir e o Departamento de Aeronáutica do CALQ perdeu força. Segundo documentos, em 1955, o avião do CALQ se encontrava estacionado no hangar da VASP. Pela alta manutenção do aparelho, a diretoria do CALQ decidiu pelo desmonte do avião, suas peças foram reutilizadas como recurso didático em aulas e experimentos da cadeira de Mecânica da ESALQ (ESALQ75, 1975).



Com a morte de Getúlio, em 24 de agosto de 1954, e a posse de Café Filho, propostas privatistas queriam atingir a Petrobrás. Foi nesse período turbulento de nossa História que o CALQ integrou movimentos em defesa desse patrimônio nacional, participando da campanha “O petróleo é nosso”, lutando contra a entrega do petróleo brasileiro para as multinacionais estrangeiras (CALQ, 1954).

No entanto, como diz o ditado popular: “nem tudo são flores”, e o centro estudantil já perdeu sua independência, funcionando submisso às políticas oficiais da instituição e até mesmo sob intervenção militar. A intervenção militar ocorreu entre 1949 e 1950, quando o centro acadêmico foi dirigido por um capitão, convidado na época pelos esalqueanos. Cabe lembrar que nesse período o Presidente da República também era um militar, o marechal Eurico Gaspar Dutra<sup>6</sup>.

Outro momento de retrocesso do CALQ foi após o golpe civil-militar de 1964, quando a ditadura ameaçou a autonomia dos estudantes e quase tomou o CALQ com a conivência de professores e burocratas do campus USP de Piracicaba. A conjuntura ditatorial era complicada para o movimento estudantil com o fechamento dos centros acadêmicos e a delação de alunos para a repressão militar. No entanto, apesar da tentativa dos burocratas de se apossarem do CALQ, os alunos conseguiram resistir e se mantiveram autônomos, diga-se de passagem, um dos únicos centros acadêmicos “autônomos” que funcionou no período ditatorial. Segundo um ex-aluno da ESALQ, chamado Antonio González Lopes, “Isso foi possível porque, além da férrea determinação da maioria dos sócios, o centro tinha sede própria. Na maior parte das outras faculdades a sede era cedida pela escola, e os que não se submetessem acabavam sem ter onde operar” (LOPES, s/d).

Uma das maiores lutas e conquistas do CALQ foi a construção da sede própria. A inauguração ocorreu às onze horas do dia 23/05/1963, quando os alunos da ESALQ/USP passaram a contar com um prédio próprio de 3 pavimentos, localizado na Rua Voluntários de Piracicaba, número 429, centro da cidade<sup>7</sup>. No dia da inauguração, a solenidade foi gravada pela rádio difusora de Piracicaba e transmitida pela “A Voz Agrícola de Piracicaba” (MOURA apud ESALQ 75, 1975).

---

<sup>6</sup> Não foi o único período que os alunos da escola estiveram envolvidos com os militares, a “Luiz de Queiroz” em seus primórdios também oferecia instrução militar, formando o que na época se denominava a Arma de Engenharia na Luiz de Queiroz (ESALQ75, 1975)”.  
<sup>7</sup> Em 1976, na gestão do presidente Antônio Félix Domingues, o CALQ quitou a sua dívida ao terminar de pagar as prestações com a Caixa Econômica Federal, para a construção do edifício-sede de 3 andares.

O terreno usado para a construção da primeira sede própria do CALQ foi conquistado por meio de um processo jurídico de usucapião, ou seja, foi uma aquisição de uma propriedade que estava sem uso e foi ocupada por um período longo. Consta que no local existia uma escola fechada e abandonada que foi ocupada por estudantes da ESALQ que usavam o edifício abandonado como moradia; no local fundaram a famosa República “Pau-Preto”. Após anos de ocupação estudantil, o terreno foi passado legalmente para o CALQ em decorrência de um processo vitorioso, liderado por um advogado piracicabano e amigo dos esalqueanos, Jacob Diehl Neto (MOURA apud ESALQ 75, 1975).

Após a ocupação da escola abandonada e a conquista legal do terreno, os estudantes passaram a realizar articulações políticas nos diversos poderes da federação brasileira para arrecadação de verbas para a construção do edifício de 3 pavimentos, projetado gratuitamente pelo Dr. Escragnole. Na conversa que tiveram no Ministério da Educação, conseguiram incluir “Piracicaba entre os trinta e seis Municípios a serem beneficiados com a construção do restaurante estudantil e sede própria para uma Agremiação Universitária local” (MOURA apud ESALQ 75, 1975, p. 480).

Na época, os militantes do CALQ realizaram diversas articulações para arrecadar verbas no Tribunal de Contas, no Ministério da Fazenda, no Catete e trouxeram para conversar em Piracicaba inúmeros deputados, senadores e ministros. Essas articulações políticas dos calqueanos resultaram em doações e empréstimos municipais, estaduais e federais que resultaram na construção da antiga sede (MOURA apud ESALQ 75, 1975).

A sede construída em 1963 deu bases para o funcionamento do banco agrônômico “Luiz de Queiroz”, uma espécie de fundo assistencial que juntamente com a ESALQ/USP emprestava dinheiro para alunos, especialmente os mais “carentes”. Segundo o Departamento de Beneficência e Previdência da gestão 1964-1965, esse banco foi beneficiado com a doação de três milhões de cruzeiros para bolsas, em 1966, por influência do esalqueano e na época, Ministro da Agricultura da ditadura, Hugo de Almeida Leme. Outras empresas e personalidades também colaboravam com esse banco do CALQ, como era a Dedini, Cooperativa Agrícola de Cotia, Manah, Dep. Odílio Siqueira, Sears, Mause, Morlet, Fábio Santos, Lion e Professor Teixeira Mendes. Na época, tratava-se de um ensaio para a privatização da Universidade por meio da concessão de bolsas. Segundo Saviani (2008, p. 299 – grifos do autor)

Além da exclusão do princípio da vinculação orçamentária, a Carta Magna do regime militar relativizou o princípio da gratuidade do ensino, presente em todas as nossas cartas constitucionais, desde a primeira outorgada por Dom Pedro I, em 1824. No artigo 168, §3º, inciso III da Carta de 1967, está escrito: “Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior”. Esse enunciado foi reforçado na Emenda de 1969: “o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará” (artigo 176, §3º, inciso IV). Como se vê, o que em 1967 era previsto apenas como uma possibilidade e circunscrito ao ensino superior, em 1969 se converte numa determinação incondicionada, estendida também ao ensino médio.

Após a construção do prédio de 3 pavimentos, dentro das dependências da sede do CALQ, os esalqueanos também tinham serviços exclusivos, como era um dentista com gabinete odontológico especialmente montado, oculista e assistência médica que garantia a saúde dos futuros agrônomos (CALQ, 1984).



**Figura 1:** Passeata dos calouros (“bichos”) de 1978 em frente à antiga sede própria, prédio localizado na Rua Voluntários de Piracicaba, número 429, Centro da cidade. Foto doada ao CALQ pelo jornal “O Diário”. **Fonte:** Acervo do CALQ/ESALQ/USP.

Desde 1952, o CALQ destacava-se em Piracicaba pelo oferecimento de cursos “pré-vestibular”, cujos professores eram os próprios alunos da ESALQ<sup>8</sup> e oferecidos no pavilhão de genética. Com a construção da sede, essas atividades educativas foram centralizadas no prédio do CALQ, sendo ampliadas com a alfabetização de jovens e adultos, especialmente entre os anos de 1965 a 1968. Para esses trabalhos educativos, a nova sede também contava com uma biblioteca composta de títulos variados, beneficiando esalqueanos e estudantes piracicabanos (CALQ, 1984).

Ainda no antigo prédio do CALQ, na região central de Piracicaba, o hall de entrada foi projetado para reuniões sociais e exposições artísticas. Ao entrar no edifício, era fácil localizar o anfiteatro, provido com 340 poltronas. Para além de palestras e encontros acadêmicos também era utilizado como teatro e cinema. O primeiro andar era reservado para a administração do CALQ e o terceiro e último pavimento, que originalmente foi pensando para abrigar o restaurante universitário<sup>9</sup> de Piracicaba, foi na realidade utilizado como área de lazer, boate e também espaço do importante Departamento Editorial, que produzia materiais gráficos dos estudantes como apostilas usadas nos diferentes cursos da escola.

Historicamente, o CALQ também se destacou por sua biblioteca, infelizmente atingida por um incêndio em 1935. No entanto, o incêndio dos livros não impediu que em 1977 fosse realizada a feira de livros não-técnicos, que contou com a participação de autores da época, como Ignácio de Loyola Brandão, Lygia Fagundes Telles e Antônio Torres.

As apresentações teatrais no centro acadêmico também foram intensas. Denominado na época de “Teatro Universitário Luiz de Queiroz” (TULQ), o espaço moderno do CALQ possibilitava a instalação de grandes espetáculos, recebendo peças de todo o país e com um público amplo, desde estudantes da ESALQ até espectadores de toda a região de Piracicaba, que carentes de espaços de

---

<sup>8</sup> Um dos desdobramentos desse curso é o atual colégio “Luiz de Queiroz” pertencente ao grupo Objetivo (CLQ-Objetivo), desde 1961, um dos centros educacionais da elite piracicabana (CALQ, 1984).

<sup>9</sup> O restaurante universitário do CALQ (RUCALQ) foi inaugurado em 1963 dentro do campus USP de Piracicaba.

cultura, procuravam o ambiente universitário para entreter-se. O anfiteatro foi usado por toda comunidade piracicabana, pois na época ainda não havia sido construído o Teatro Municipal “Dr. Losso Netto” (1978)<sup>10</sup>. Por isso, o CALQ foi o lugar dos grandes espetáculos de Piracicaba, recebendo diretores como Fernando Muralha (TV Cultura), Silvio de Abreu (TV Globo) que dirigiram espetáculos do TULQ (GONÇALVES, 2015).

Além da presença de artistas globais como Raul Cortez, o CALQ promoveu apresentações musicais com grupos da música popular brasileira como foi o conjunto MP4 e Gilberto Gil. As rendas das atividades artístico-musicais eram revertidas para a manutenção do prédio e outras dívidas do centro, como o pagamento das prestações de construção da sede (CALQ, 1975).

Para além do teatro, também era famosa a extensão rural realizada pelo CALQ. Segundo dados de 1975, na década de 1960, o CALQ colaborava com campanhas de reflorestamento e conservação do solo. Tais atividades, com o apoio da Secretaria de Agricultura, atingiram as regiões do alto noroeste, sudoeste de São Paulo, Vale do Paraíba, Alta Araraquarense, Alta e Média Mogiana, Norte do Paraná (Maringá, Apucarana, Cornélio Procópio, Londrina). Por meio do Departamento de Sociologia, entre 1963 e 1964, o CALQ também colaborou com a criação de um clube juvenil rural denominado: “O Pioneiro” (ESALQ75, 1975).

Essas atividades de extensão agrícola eram coordenadas principalmente pelo Departamento de Estágios do CALQ, que visava articular os alunos da escola com empresas públicas e privadas para a formação complementar dos esalqueanos em atividades práticas, próprias do ofício do Agrônomo, do Engenheiro Florestal e dos Economistas Domésticos. Essas atividades estão registradas no arquivo do órgão acadêmico, que mostra que entre 1970 e 1971 os sócios do CALQ foram contemplados com mais de 200 estágios em empresas públicas e privadas. Essas articulações do CALQ com empresas rendiam diversos privilégios para os acadêmicos, contemplados com jantares com grandes burgueses, especialmente no *Rotary Club* ou até mesmo com a embaixada dos Estados Unidos (CALQ, 1971).

Como veremos adiante, tais atividades renderam na época elogios públicos da ditadura. Em 19 de dezembro de 1973, o CALQ recebeu a visita do General Ernesto Geisel. Outro ditador agraciado

---

<sup>10</sup> Historicamente, o teatro da cidade de Piracicaba era o Teatro Santo Estevão (1870-1950), a sede da *Società Italiana di Mutuo Soccorso di Piracicaba* e o Teatro São José.

pelo CALQ foi Emílio Garrastazu Médici, que foi escolhido como paraninfo da turma de 1971. Na ocasião, foi recepcionado pessoalmente no prédio central pelo presidente do CALQ, Hermínio Pinazza e a comissão de formatura, Alcides Lopes da Silveira, Plínio Ribeiro dos Santos Filho e Maria Cristina Stolf Nogueira (O DIÁRIO, 29/07/1971). Dentro das mesmas festividades entre a ditadura e o CALQ, o Ministro da Agricultura, Luiz Fernando Cirne Lima, esteve na sede do CALQ, onde recebeu dos alunos o título de sócio honorário e foi contemplado com um almoço reservado (O DIÁRIO, 28/07/1971).

As atividades da entidade estudantil também contemplavam a educação física por meio da Associação Atlética Acadêmica “Luiz de Queiroz” (AAALQ), uma autarquia do CALQ. Nos idos de 1903, a equipe rubro-azul esalqueana ficou famosa por seu time de futebol, época em que enfrentou grandes equipes nacionais e internacionais<sup>11</sup>, como foi o embate contra a esquadra do *Torino Football Clube*, em 1914. O confronto difícil contra o time *granata* da Itália resultou em um empate, fato comemorado como uma conquista de campeonato pelos esalqueanos (CALQ, 1984). Como a ESALQ é famosa por sua grande comunidade nipo-brasileira, a prática do beisebol também foi introduzida por esses alunos que com sua equipe do “A encarnado” conquistaram diversos campeonatos para o *campus* USP de Piracicaba.

## O CALQ na ditadura civil-militar (1964 a 1985)

Apesar da resistência dos estudantes contra a tentativa de “assalto” do CALQ por burocratas simpáticos à ditadura, muitas vezes, o CALQ foi uma espécie de “apêndice” oficial ou extraoficial de diferentes direções da escola como comprovam os diversos documentos de seu acervo. Podemos dizer que, especialmente durante a ditadura civil-militar (1964 a 1985), o centro estudantil foi muitas vezes submisso ao comando central da escola, quando adotava as políticas educacionais oficiais da USP/ESALQ por meio da interferência de diferentes professores em suas atividades. No entanto, esse movimento foi contraditório, o Centro Acadêmico que durante a ditadura homenageava os componentes dos governos militares também se solidarizava com os estudantes da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) que lutavam por liberdade de expressão e a renúncia do diretor Nunes Dias (CALQ, 1975b).

---

<sup>11</sup> A Associação Atlética Acadêmica “Luiz de Queiroz também enfrentou a equipe do Palmeiras, no estádio palestra Itália, no dia 15/10/1933 e o São Paulo Futebol Clube, em 19/03/1943 (CALQ, 1984).

Essas contradições também se evidenciaram quando o CALQ foi um dos únicos centros acadêmicos do Brasil que apoiaram oficialmente o golpe empresarial-militar de 1º de abril de 1964, quando esteve sob hegemonia reacionária e de direita, sendo cúmplice de um golpe de Estado que levou o país a uma ditadura que durou 21 anos. Na época, registros do centro acadêmico mostram que o CALQ já vinha desenhando uma atuação mais reacionária, tendo encontros privados com os funcionários do consulado dos Estados Unidos e outras entidades empresariais golpistas (EUA, 1961). De acordo com os documentos históricos disponibilizados pelos arquivos públicos norte-americanos, o governo dos Estados Unidos forneceu a logística para o golpe de 1964, inclusive financiando associações e movimentos políticos organizados no Brasil. Alguns dias antes do golpe, enviaram para o litoral brasileiro uma fragata da marinha que visava dar sustentação às forças golpistas, caso houvesse resistência das forças legalistas brasileiras (*DEPARTMENT OF STATE – UNITED STATES OF AMERICA*, 1964).

No entanto, apesar de influenciar o processo, os Estados Unidos não foram os únicos envolvidos no episódio, também havia influência das igrejas e outras organizações multinacionais. Na realidade, o processo foi realmente desencadeado e determinado pelos brasileiros, como foi o caso do CALQ, que promoveu na praça central de Piracicaba projeções de cinema que faziam propaganda contra o governo de João Goulart, associando o mesmo ao “diabólico” comunismo (ESALQ75, 1975).

Segundo LOPES (s/d), formado em 1966 na ESALQ, nesse período de preparação golpista, os estudantes da direita de feições fascistas passaram a fazer ameaças pessoais aos estudantes da esquerda<sup>12</sup> dentro da ESALQ, ameaçando entregá-los para a direção da escola e à polícia. Mesmo se tratando de um período pré-golpe, a repressão já perseguia os movimentos sociais e partidos de esquerda.

---

<sup>12</sup> Os estudantes da esquerda estavam organizados na Ação Popular Católica (AP), na Juventude Universitária Católica (JUC), no Partido Comunista Brasileiro (PCB) e no Partido Comunista do Brasil (PC do B).



Foi o que realmente aconteceu alguns dias antes do golpe de 1º de abril de 1964, quando um estudante calouro chamado Paulo Marcomini, em uma sessão de trotes, teve seus pertences pessoais apreendidos pelos direitistas. Entre esses materiais estavam livros de esquerda, considerados subversivos, que foram entregues para a diretoria da escola, como provas de “crimes”. Posteriormente, o diretor Hugo de Almeida Leme<sup>13</sup> remeteu os materiais de Marcomini ao delegado de Polícia de Piracicaba, gerando um processo criminal. Passada uma semana do golpe de 1964, Paulo Marcomini não voltou mais para Piracicaba-SP, abandonando os estudos na ESALQ-USP para preservar sua vida diante da repressão. Passou a viver como clandestino na cidade de São Paulo.

Outro estudante da “Luiz de Queiroz” entregue para a polícia foi Rodolfo Hoffmann, hoje professor da área de estatística da ESALQ. Foi preso dentro da escola, quando participava de uma aula. Segundo reportou em entrevista exclusiva para esta pesquisa (HOFFMANN, 2013), concedida e gravada no dia 06/11/2013, o esalqueano narrou que foi chamado pelo bedel da escola para se apresentar na diretoria. Ao chegar à sala do diretor, Hugo de Almeida Leme, foi entregue aos militares que o encaminharam para a casa de detenção de Piracicaba. Permaneceu cerca de 30 dias no cárcere<sup>14</sup>.

Como podemos notar, após o golpe, a repressão foi fortíssima, conforme reportou o jornal “O Diário” de 11/04/1964. Na paranoia criada, até mesmo uma blusa vermelha era apreendida pelos investigadores, taxando-a de uniforme comunista. A repressão contra o movimento estudantil atingiu inclusive a famosa e tradicional passeata da ESALQ, conhecida como “passeata de libertação dos bichos”<sup>15</sup>, pois foi proibida em 16 de abril de 1964. Na ocasião, o CALQ se mostrou conivente com as “autoridades”, justificando que o cancelamento era justo para contribuir com a paz e a tranquilidade

---

<sup>13</sup> Hugo de Almeida Leme apoiou os setores golpistas no pré-abril de 1964. Após o golpe civil-militar, fez questão de encaminhar cumprimentos públicos em nome dos agrônomos de Piracicaba (VICENTINI, 2014, p. 110). Esse comportamento alinhado rendeu futuramente ao diretor da ESALQ o cargo como ministro da agricultura no governo de Castelo Branco entre os anos de 1964 e 1965 (GOMES, 2007).

<sup>14</sup> Contraditoriamente, o mesmo Centro Acadêmico “Luiz de Queiroz” (CALQ) que entregou Marcomini aos órgãos de repressão também prestou assistência jurídica a Hoffmann.

<sup>15</sup> Trata-se de uma passeata pelas ruas de Piracicaba com um famoso banho no chafariz da praça José Bonifácio, centro da cidade. Historicamente, reúne centenas de estudantes de diferentes cursos.



da família piracicabana diante dos distúrbios sociais que o Brasil vivia no contexto do pós-golpe e a consolidação da ditadura.

Enquanto a maior parte dos Centros Acadêmicos e demais entidades estudantis ligadas à União Nacional dos Estudantes (UNE) decretavam greve contra o golpe de 1º de abril de 1964, ao contrário, o CALQ veio a público no dia 3 de Abril, por meio de seu presidente, Cristiano Walter Simon, declarar apoio à intervenção das forças armadas<sup>16</sup>. A postura do órgão estudantil pode ser encontrada em um manifesto publicado na Folha de Piracicaba de 3 de abril de 1964, reportagem sob guarda do Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba (IHGP).

Para além do CALQ, consta que, na época do golpe, havia uma outra entidade que fomentava o clima de perseguição contra as forças de esquerda na ESALQ e Piracicaba. Trata-se de uma organização chamada: “Frente Democrática Luiz de Queiroz” (FREDELQ), que tinha como princípio a luta anticomunista e combater qualquer movimento que julgasse subversivo no meio universitário (O DIÁRIO, 20/03/1964). A FREDELQ também projetava filmes em praça pública visando propagar sua paranoica doutrina anticomunista em Piracicaba (POLACOW, 2014).

Como dissemos anteriormente, após apoiar o golpe, em 1971, os estudantes da ESALQ escolheram o ditador General Emílio Garrastazu Médici como paraninfo da turma de engenharia agrônoma, na época presidente do Brasil. Outro tirano que foi contemplado com a graça dos estudantes da ESALQ foi o presidente e general Ernesto Geisel que foi para Piracicaba fazer uma visita e inspecionar a construção do prédio do Centro de Energia Nuclear na Agricultura (CENA-USP). Nessa visita, ele foi ao CALQ conversar pessoalmente com os alunos, onde recebeu presentes da direção do centro acadêmico.

---

<sup>16</sup> Esse fato reforça a tese de que o golpe de 1º de abril de 1964 foi “civil-militar”. No entanto, o CALQ também esteve sob gestão de forças progressistas que colaboraram na resistência contra a ditadura, entre elas, podemos citar a de João Hermann Neto (1967 a 1968), futuro prefeito de Piracicaba (1977 e 1982).

Outro momento de compactação da ESALQ com a ditadura foi em 1974, quando um diretor da escola e um chefe de departamento entregaram professores da ESALQ para os órgãos de repressão, o famoso DOPS. Na ocasião Oriowaldo Queda, Rodolfo Hoffmann, Ondalva Serrano e Roberto Moreira foram denunciados por Salim Simão e Joaquim Egler como elementos subversivos, pois criticavam a ditadura empresarial-militar<sup>17</sup> em sala de aula (ELIAS, 2004).

Se é verdade que esses professores entregues ao DEOPS não se submetiam ao regime ditatorial e realizavam críticas a sua postura autoritária e antidemocrática, também é verídico que na ESALQ não havia somente alunos conservadores, reacionários ou de direita. Apesar de serem a minoria, também existiam alguns estudantes que realizavam a luta contra hegemônica, especialmente no contexto de abertura democrática, “lenta, gradual e segura” (1974-1988). Nesse contexto, na gestão de 1975, o CALQ organizou uma série de atos e protestos contra o assassinato do jornalista Wladimir Herzog na sede do DEOPS em São Paulo. Um dos eventos que marcou esse protesto foi a organização de uma missa de 7º dia pela alma do jornalista, ato que na época foi considerado uma afronta à ditadura. Além da missa, o CALQ também articulou uma paralisação na ESALQ que contou com grande participação dos estudantes piracicabanos (DOPS/SP, 1975, 50Z2612221).

Apesar disso, esse processo contestatório também esteve presente na escola na década de 1960. Segundo reportou ao “Museu Luiz de Queiroz” em uma entrevista realizada em 1996 por João Pedro Godinho, João Herrmann Neto (1946-2009), ex-presidente do CALQ-ESALQ e ex-prefeito de Piracicaba, afirmou que durante sua gestão no Centro Acadêmico “Luiz de Queiroz”, entre os anos de 1967 a 1968, foi extremamente difícil presidir a entidade estudantil, pois “tratavam-se de anos tenebrosos”. Um dos fatos que marcaram sua época de presidente estudantil foi o assassinato do estudante Edson do “Restaurante Universitário Calabouço” no Rio de Janeiro, fato que contou com

---

<sup>17</sup> Além dos professores e outros burocratas que entregaram os próprios colegas para os órgãos de repressão, durante a ditadura, também havia espiões dentro da ESALQ que, conforme indicam documentos encontrados no DEOPS, entregaram aos órgãos de repressão muitos estudantes como “elementos perigosos” (DOPS/SP, 1975 50Z2612221).

solidariedade dos estudantes de Piracicaba que realizaram manifestações de repúdio “ao assassinato de um colega”, momento que os estudantes da ESALQ foram em greve às ruas com profunda repressão policial (HERRMANN NETO, 1996).

No entanto, apesar do patrulhamento e repressão, os estudantes não se intimidavam e como forma de protesto convidavam uma interminável lista de políticos de oposição para palestrar no anfiteatro do Centro Acadêmico. Segundo afirmou Hermann Netto, nesses encontros: “tínhamos o prazer de a cada sessão cumprimentar o inspetor Paulo ou o delegado Cella (DOPS) e tenente Mansur (SNI) pelas suas ‘secretas’ presenças”. Nessas palestras no CALQ, estiveram presentes especialmente os articuladores da “Frente Ampla”<sup>18</sup> que visava o combate à ditadura e o retorno da democracia. Entre os principais nomes que colaboraram com os debates no CALQ estavam o ex-presidente Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e o jovem deputado e líder do MDB, Mário Covas, que logo após o AI-5 teve seus direitos políticos cassados. Ainda segundo Herrmann Netto, houve muitas outras manifestações do CALQ contra a ditadura, como a luta pela reforma universitária, o repúdio contra o decreto-lei nº477, conhecido como o AI5 das Universidades, a participação de estudantes da ESALQ no congresso clandestino da UNE em Ibiúna, em outubro de 1968, “e tantos outros movimentos que agitavam a sociedade brasileira. Conforme afirmou, Herrman Netto: “Nós participamos disto tudo. É muita história, mas nela sempre o CALQ se fez presente” (HERRMANN NETO, 1996).

Foi assim que os estudantes de Piracicaba realizaram, em 1974, outro protesto estudantil contra a ditadura. O ato foi convocado em decorrência da visita do ministro da educação Jarbas Passarinho à cidade, ascendendo as chamadas da rebeldia estudantil local. Na ocasião do protesto, ocorreram denúncias contra o trabalho dos espiões da ditadura durante essa manifestação que foi realizada na praça José Bonifácio. Segundo Campos (2012), autor da fotografia abaixo, havia infiltrados na manifestação que procuravam incentivar atitudes mais radicais entre os estudantes. Essa prática dos infiltrados, também conhecida nos dias de hoje como “P2”, colaboravam para a identificação dos alunos mais “exaltados” e suas lideranças, o que facilitava o trabalho de investigação dos órgãos de inteligência, que se muniam de informações que permitiam o posterior ataque coordenado contra militantes e suas organizações.

---

<sup>18</sup> Movimento político lançado em 28 de outubro de 1966 com o objetivo de lutar pela "restauração do regime democrático" no Brasil (LAMARÃO, 2015).



**Figura 2:** Estudantes “vermelhos” protestando por melhorias na educação e contra à ditadura. Ato ocorrido em 1974 em frente à Catedral de Santo Antônio, Piracicaba. **Fotografia:** Campos (2012).

Também em 1974, em Piracicaba, além do movimento estudantil contestatório surgiu o movimento de contracultura chamado Salão Internacional de Humor de Piracicaba, ainda ativo, que se utilizando das artes plásticas e o desenho (caricatura), satirizavam o *status quo* representado pelos militares e grandes empresários. O salão internacional foi idealizado na década de 1970 por iniciativa de piracicabanos apoiados por grandes artistas de destaque nacional como Henfil, Ziraldo, Millôr Fernandes e Jaguar.

Esses movimentos contra hegemônicos de artistas e estudantes, quando estavam mobilizados e resolviam lutar conseguiam fazer “barulho” e a depender do contexto histórico, contaram inclusive com a solidariedade dos trabalhadores, da igreja e demais setores populares, como foi na ocasião da passeata de 1966, que pretendia sair do campus “Luiz de Queiroz” e caminhar até o centro da cidade de Piracicaba para protestar contra a prisão dos estudantes da União Estadual dos Estudantes de São Paulo (UEE), que tinham sido detidos na capital paulista. Na ocasião da “passeata proibida” de 1966, os estudantes da ESALQ foram cercados pela polícia e militares da cavalaria do Exército (5º Grupamento de Canhões Antiaéreo – Gcan) deslocados especialmente de Campinas para reprimir o protesto piracicabano. Nessa ocasião, os esalqueanos contaram com a boa vontade da igreja católica, especialmente na figura de Dom Aníger Melillo que colocou a catedral da praça José Bonifácio à disposição dos alunos que pretendiam fazer a passeata (POLACOW, 2014).

Apesar da tensão entre a igreja católica e os estudantes contra a polícia e o exército, sob olhares atentos da população que assistia apreensiva toda a movimentação, os estudantes conseguiram sair de dentro da igreja com a proteção do bispo Aníger Melillo<sup>19</sup>, que corajosamente saiu à frente dos estudantes, desafiando as forças da repressão. Após o episódio, os estudantes somados aos populares puderam realizar a passeata sob forte tensão e vigilância (JORNAL DE PIRACICABA, 22/09/1966).

Já na década de 1980, junto com a anistia de 1979, o CALQ em conjunto com os estudantes da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Escola de Engenharia de Piracicaba (EEP) e Faculdade de Odontologia da Universidade Estadual de Campinas (FOP/UNICAMP) e a prefeitura de Piracicaba, sob gestão de João Hermann, ex-presidente do CALQ, conseguiram articular dois congressos da União Nacional dos Estudantes (UNE) em Piracicaba, o Congresso de 1980 e de 1982, mesmo que ameaças de atos terroristas com bombas por grupos de extrema direita, fascistas e militares “linha dura” fossem constantes (VICENTINI, 2014). O Congresso da UNE, apesar das ameaças terroristas, prisão de alguns estudantes e jornalistas e a vigilância da polícia e do exército, foi vitorioso e conseguiu realizar amplos debates sobre o processo de redemocratização do país, elegendo uma nova gestão no interior do movimento estudantil para o ano de 1983 (DOPS, 1983, 20C-44-13767).

Atualmente, o CALQ se destaca como um Centro Acadêmico que porta bandeiras progressistas, como a ocupação dos espaços públicos, a reforma agrária, a defesa da moradia dos alunos carentes, a luta contra o machismo, a homofobia e a oposição ao trote violento, pautando a integração dos calouros sem violência. No início do século XXI, com a crise do movimento estudantil e a ascensão avassaladora do neoliberalismo, que colaborou para a desarticulação das principais organizações, partidos e movimentos sociais e propostas de privatização dos bens públicos, o movimento estudantil de Piracicaba entrou em decadência e o prédio-sede do CALQ foi vendido em 2009, um fim dramático para um local conquistado com árdua luta da comunidade esalqueana. Em

---

<sup>19</sup> D. Aníger trabalhava em comunhão com a UNIMEP e a igreja metodista em “eventos, celebrações ecumênicas, atividades de defesa da democracia e do avanço da cidade de Piracicaba, sobretudo no tempo do exercício da Prefeitura tendo à frente João Herrmann Neto, e o reitor da Universidade Metodista, Elias Boaventura (DANA, 2014, p. 172).

2010, um imóvel de dimensões menores foi comprado pelo CALQ, ao lado das instalações da Fundação de Estudos Agrários “Luiz de Queiroz” (FEALQ), ambos localizados na avenida Centenário, em frente à ESALQ.

## Considerações Finais

Em 1901, os estudantes da “Luiz de Queiroz” foram protagonistas das primeiras mobilizações estudantis da História do Brasil República, antes mesmo da criação da UNE em 1938. Impossível pensar a História do CALQ, fundado em 1909, sem analisar a origem de classe de seus idealizadores, quando o Brasil era governado pelas oligárquicas ruralistas de São Paulo e Minas Gerais, na famosa política do “Café com Leite” (1889-1930).

Mas esse quadro originário não é estático, conforme as mudanças sociais foram processadas nesse breve século XX e neste incipiente século XXI, o CALQ também foi moldado por alterações nas conjunturas políticas, sociais, econômicas e culturais do país. Nesse sentido, na década de 1960, a construção da sede própria obedeceu um processo contraditório, pois com os fenômenos de êxodo rural, urbanização, crescimento das classes médias e operárias e aumento de vagas no ensino superior, novos sujeitos sociais passaram a frequentar a “Luiz de Queiroz”. Muitos desses alunos eram carentes e não podiam alugar imóveis, por isto passaram a ocupar um prédio abandonado no centro da cidade de forma “ilegal”. Após a solidariedade de um advogado de Piracicaba, amigos dos estudantes, os esalqueanos conquistaram a legalidade da posse do terreno por meio de um processo judiciário conhecido por “usucapião”, o que resultou na primeira propriedade particular do CALQ.

Esses mesmos alunos, ao mesmo tempo que eram contrários a muitas políticas federais levantando bandeiras contrárias à privatização do petróleo brasileiro, também conseguiram se articular com essas mesmas instâncias do poder federal para serem contemplados com políticas de incentivo à participação estudantil na sociedade brasileira, especialmente no período anterior ao golpe de 1964, quando o país era governado por Getúlio Vargas e João Goulart. Foi no contexto dessa “República Populista” que o CALQ conquistou recursos financeiros para a construção de seu prédio de 3 pavimentos, vendido em 2009. Esse grande edifício, duramente conquistado pelo movimento estudantil esalqueano, como vimos, foi resultado de um trabalho coletivo iniciado em 1957 e concluído em 1963, envolvendo desde nativos, funcionários, estudantes, professores, prefeitos, empresários, governadores, ministros e presidentes.



Nesse sentido, concluímos que, entre ocupações, processos de usucapião, festas, protestos, reuniões, articulações políticas e assembleias, o movimento estudantil da ESALQ/USP foi extremamente contraditório. Apoiou oficialmente o Golpe de 1964 para posteriormente articular a luta que colaborou para a derrubada do regime ditatorial, ou mesmo no contexto de sua gênese entre 1901 e 1904, quando os estudantes lutaram por melhores condições de infraestrutura decretando greve, ao mesmo tempo que se recusavam a realizar trabalhos práticos nos campos de experiência, o que diagnosticamos como um claro preconceito de classe contra os trabalhos braçais, ou seja, bandeiras progressistas e conservadoras estiveram presentes no interior do CALQ.

Apesar da autocrítica, fundamental para a superação dos atuais problemas, é oportuno lembrar que muitas bandeiras defendidas pelos estudantes da “Luiz de Queiroz” ainda são atuais, como as de 1954 que pautaram a defesa do petróleo brasileiro, contrário à sua entrega para as empresas estrangeiras. A luta ainda é contemporânea quando observamos o senado brasileiro, que no ano de 2016, aprovou um projeto de lei que retira da Petrobrás a condição de operadora única do petróleo brasileiro, possibilitando a sua entrega aos estrangeiros, uma grave afronta à soberania nacional.

## Referências

- CALQ [Documento]. **Documentos burocráticos do Centro Acadêmico “Luiz de Queiroz”, gestão de 1954**, Piracicaba/SP, 1954. Acervo do CALQ/ESALQ/USP.
- CALQ [Documento]. **Documentos burocráticos do Centro Acadêmico “Luiz de Queiroz”, gestão de 1970-1971**, Piracicaba/SP, s/p, 1971. Acervo do CALQ/ESALQ/USP.
- CALQ [Documento]. **Documentos burocráticos do Centro Acadêmico “Luiz de Queiroz”, gestão de 1974-75**, Piracicaba/SP, p.7, 1975. Acervo do CALQ/ESALQ/USP.
- CALQ [Documento]. **Documentos burocráticos do Centro Acadêmico “Luiz de Queiroz”, gestão de 1974-75**, Piracicaba/SP, p. 5-6, 1975b. Acervo do CALQ/ESALQ/USP.
- CALQ. **Revista do Centro Acadêmico “Luiz de Queiroz”**. Edição Comemorativa dos 75 anos do CALQ. São Paulo: Edmetec, 1984.
- CAMPOS, N. **Estudantes “vermelhos” protestando**. Fotografando onde o peixe para (Blog de Christiano Diehl). Publicado em 31/03/2012. Disponível em: <https://fotografandoondepeixepara.wordpress.com/2011/05/15/nelson-campos>. Acesso: 28 ago. 2016.
- CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

DANA, O. A cruz, a farda e a traição. In: VICENTINI, B. H. (Org.), **Piracicaba, 1964: o golpe militar no interior**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2014. p. 170-173.

DEPARTMENT OF STATE – UNITED STATES OF AMERICA. Office of the Historian. 198. **Telegram From the Department of State to the Embassy in Brazil**, Washington, March 31, 1964. Disponível em: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1964-68v31/d198>. Acesso: 21 dez. 2016.

DOPS. [Ofício oficial] **Departamento de Ordem Política e Social, ano de 1975, documento sob matrícula: 50Z2612221**. Arquivo Público do Estado De São Paulo. São Paulo/SP.

DOPS. [Ofício oficial] **Departamento de Ordem Política e Social, ano de 1983, documento sob matrícula: 20C-44-13767**. Arquivo Público do Estado de São Paulo. São Paulo/SP.

ELIAS, B. “Operação Pira”. **Revista ADUSP**, n. 33, Outubro 2004.

ESALQ. [Carta] 21 março, 1902, Piracicaba, SP. **Livro de correspondência e ofícios da “Escola Agrícola Prática”**. Piracicaba, 1902. Acervo do Museu “Luiz de Queiroz” (ESALQ/USP).

ESALQ 75 (1901-1976). **75 anos a serviço da Pátria**. Edição comemorativa. Piracicaba: ESALQ, 1975.

EUA [ofício oficial] Embaixada dos Estados Unidos da América, 1961. **Documento oficial do Consulado dos EUA convidando o CALQ para jantar reservado em 1961**. (Arquivo do CALQ-ESALQ/USP).

FERREIRA, R. F. S. Uma História da Campanha Nacional da Aviação. **Revista Cantareira**. Edição 17, Julho, 2012. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/cantareira/v3/wp-content/uploads/2013/05/e17a5.pdf>. Acesso: 13 maio 2017.

FOLHA DE PIRACICABA. Manifesto do CALQ favorável ao golpe de 1964. **Jornal Folha de Piracicaba**. Publicado em 3 de abril de 1964. Acervo do IHGP.

GOMES, E. **O mandarim: história da infância da Unicamp**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

GONÇALVES, J. C. T. Pra não dizer que não falei do CALQ. **Diário do Engenho**. Publicado em 15 janeiro 2015. Disponível em: <http://diariodoengenho.com.br/principal/pra-nao-dizer-que-nao-falei-calq/>. Acesso: 26 ago. 2016.

GUERRINI, L. **História de Piracicaba em Quadrinhos**. Piracicaba, edição do IHGP, 1970.

HERRMANN NETO, J. [Fax] **05 nov. 1996**, Piracicaba-SP [Para] João Pedro Godinho. 1f.

HOFFMANN, R. **Entrevista [06 de novembro de 2013] Entrevistador: Rodrigo Sarruge Molina (Arquivo particular)**. Entrevista gravada no dia 06 de novembro de 2013 no Prédio da Engenharia Agrônômica da ESALQ/USP para a tese de doutorado da FE/UNICAMP.

JORNAL DE PIRACICABA. **Proteção do bispo Aníger Melillo**. Edição de 22/09/1966. Acervo do IHGP.

LAMARÃO, S. Articulação da oposição: a Frente Ampla. **A trajetória Política de João Goulart**. FGV-CPDOC. 2015. Disponível em: [https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/Exilio/Articulacao\\_da\\_oposicao](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/Exilio/Articulacao_da_oposicao). Acesso: 28 ago. 2016.

LOPES, A. G. **F66, uma turma inesquecível. Política no mundo e na Universidade**. E-book dos 50 anos (1966-2016) (s/d). Disponível em: <http://f66.esalq.nom.br/ebook/politica.htm>. Acesso: 30 ago. 2016.



MOLINA, R. S. **Escola Agrícola Prática "Luiz De Queiroz" (ESALQ/USP):** sua gênese, projetos e primeiras experiências - 1881 a 1903. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MOLINA, R. S. **Ditadura, agricultura e educação:** a ESALQ/USP e a modernização conservadora do campo brasileiro (1964 a 1985). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

MORIMONT, L. A. **Relatório da Fazenda São João da Montanha em Piracicaba pertencente ao Estado, 1894:** Apresentado ao Dr. Jorge Tibiriçá Secretário dos Negócios da Agricultura do Estado de São Paulo. São Paulo: Typographia Paulista, 1895.

O DIÁRIO. Uniforme comunista. **Jornal O Diário**, Piracicaba, edição de 11/04/1964. (Acervo do IHGP).

O DIÁRIO. Ministro da Agricultura, Luiz Fernando Cirne Lima em Piracicaba, **Jornal O Diário**, edição de 28/07/1971. (Acervo da biblioteca municipal de Piracicaba).

O DIÁRIO. Emílio Garrastazu Médici em Piracicaba. **Jornal O Diário**, Piracicaba, edição de 29/07/1971. (Acervo da biblioteca municipal de Piracicaba).

PERECIN, M. T. G. **Os Passos do Saber:** a Escola Agrícola Prática Luiz de Queiroz. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

POLACOW, P. O. **Piracicaba sai às Ruas:** a Marcha da Família com Deus pela Liberdade (1964) e o protesto dos estudantes (1966). In: VICENTINI, B. H. (Org.). **Piracicaba, 1964:** o golpe militar no interior. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2014. p. 141-169.

VICENTINI, B. H. (Org.). **Piracicaba, 1964:** o golpe militar no interior. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2014.

Recebido em: 01/03/2017

Aceito em: 23/05/2017

## #OCUPAR E RESISTIR: ESTUDANTES CATARINENSES EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

VALDECI REIS<sup>1</sup>

*RESUMO:* Este artigo discute o movimento de ocupações de escolas e universidades protagonizado por jovens no segundo semestre de 2016. Após contextualizar as ações dos movimentos sociais contemporâneos, o texto avança na análise das ocupações ocorridas no município de Florianópolis-SC. Por mais de um mês observamos as ações desses estudantes em escolas de educação básica e universidades na tentativa de compreender a concepção de escola que esses jovens defendem. Durante as observações, foram realizadas entrevistas, registros fotográficos e audiovisuais. A análise das narrativas juvenis mostra que esses sujeitos estão descontentes com os desdobramentos políticos no país. Tal movimento rompe com a concepção de uma juventude individualista e despolitizada, visão que se tornou marca das chamadas gerações Y e Z. As Ocupações herdam alguns aspectos das jornadas de junho de 2013, na medida em que os jovens secundaristas e universitários utilizam a intervenção no espaço público como forma de protestar e resistir.

*Palavras-chave:* Ocupação. Movimentos Sociais. Juventude. Ciberativismo.

*#TO HOLD AND RESIST: SANTA CATARINA STUDENTS IN DEFENSE OF THE PUBLIC SCHOOL*

*ABSTRACT:* This article discusses the movement of occupations in schools and universities carried out by young people in the second half of 2016. After contextualizing the actions of contemporary social movements, the text advances in the analysis of the occupations occurred in the municipality of Florianópolis-SC. For more than a month, the actions of these students were observed in elementary schools and universities in an attempt to understand the conception of school that these young people defend. During the observations, interviews were conducted, as well as photographic and audiovisual records. The analysis of young students' narratives shows that they are dissatisfied with the political developments in the country. This movement breaks with the conception of an individualistic and depoliticized youth, a vision that has become a mark of the so-called Y and Z generations. The occupations carry some aspects of the June 2013 journeys in the sense that high school and university students use the intervention in the public space as a way to protest and resist.

*Keywords:* Occupation. Social movements. Youth. Ciberativism.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestre em Educação, Pedagogo pela UDESC. E-mail: pedagovaldeci@gmail.com

*#OCUPAR Y RESISTIR: ESTUDIANTES CATARINENSES EN DEFENSA DE LA ESCUELA PÚBLICA*

**RESUMEN:** Este artículo discute el movimiento de ocupaciones de escuelas y universidades protagonizado por jóvenes en el segundo semestre de 2016. Después de contextualizar las acciones de los movimientos sociales contemporáneos, el texto avanza en el análisis de las ocupaciones ocurridas en el municipio de Florianópolis-SC. Por más de un mes observamos las acciones de esos estudiantes en escuelas de educación básica y universidades en el intento de comprender la concepción de escuela que esos jóvenes defienden. Durante las observaciones, fueron realizadas entrevistas, registros fotográficos y audiovisuales. El análisis de las narrativas juveniles muestra que esos sujetos están descontentos con los desdoblamientos políticos en el país. Tal movimiento rompe con la concepción de una juventud individualista y despolitizada, visión que se hizo marca de las llamadas generaciones Y y Z. Las Ocupaciones heredan algunos aspectos de las jornadas de junio de 2013, en la medida en que los jóvenes secundaristas y universitarios utilizan la intervención en el espacio público como forma de protestar y resistir.

**Palabras clave:** Ocupación. Movimientos Sociales. Juventud. Ciberativismo.

## 1- Prelúdio às Ocupações: notas introdutórias

Memorável  
Luta consciente  
E coincidentemente incrível  
E é difícil e dói saber  
E descobrir  
Que a única coisa  
Que cresce mais que a inflação  
É o genocídio  
Só pra deixar bem claro, irmão  
Não tem arrego  
Você fecha a minha escola  
E eu tiro o seu sossego.

“Ocupar e resistir”, Rodolfo Krieger

Desde 2013, quando jovens tomaram as ruas de São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal para protestar contra o aumento da tarifa do transporte coletivo, a sociedade brasileira tem sido surpreendida quanto à forma horizontal de organização estudantil, bem como com a forma própria de utilizar as redes cibernéticas para debater e mobilizar seus pares a se engajarem pelas pautas juvenis. Inicialmente, as manifestações que ficaram conhecidas mundialmente como Jornadas de Junho estavam sendo protagonizadas pelo Movimento Passe Livre, um coletivo que surgiu formalmente em 2005 durante a plenária nacional pela tarifa livre, ocorrida em Porto Alegre. Entre os principais objetivos desse movimento está a luta por um transporte público, gratuito, de qualidade e gerido pela iniciativa pública.

A forma truculenta como a Polícia Militar do Estado de São Paulo e do Distrito Federal trataram os manifestantes em 2016 gerou indignação nacional. Passados alguns dias, as manifestações se intensificaram em mais de 350 cidades brasileiras de uma forma sem precedentes. Foram as maiores manifestações desde a redemocratização do país.

Na medida em que as Jornadas de Junho avançaram pelo interior do país, as reivindicações mudaram e o Movimento Passe Livre perdeu o protagonismo dos protestos. Diferentes coletivos e agremiações começaram a ocupar o espaço urbano com uma pauta difusa em que políticos, analistas e a própria mídia tradicional tiveram dificuldades de entender o que estava acontecendo. Afinal, a economia brasileira estava com ótimos indicadores e a então Presidenta da República, Dilma Vana Rousseff acumulava recordes de aprovação popular. Todavia, temas como corrupção, saúde e educação passaram a ser pautados nas manifestações. Os poderes legislativo, executivo e judiciário passaram a ser questionados. A narrativa estabelecida pela mídia comercial também foi inquerida por parte dos manifestantes.

Essa nova forma de mobilização que refuta líderes e hierarquia não é uma especificidade da juventude brasileira. Castells (2013), ao analisar o protagonismo da juventude em várias ondas de manifestações que colocaram em atenção governos e organizações financeiras – Revolução pela liberdade, na Tunísia; Revolta das panelas, na Islândia; Fúria digital, no Egito; Juventude indignada, na Espanha; o Movimento em rede do *Occupy Wall Street*; e as inesperadas Jornadas de Junho, no Brasil – destaca que os jovens envolvidos nestas mobilizações apresentam uma descrença total nas estruturas políticas tradicionais, desconfiam dos veículos comerciais de comunicação e criam as suas próprias redes de comunicação para dialogarem com seus pares. Nesse sentido, a internet, as redes sociais e os smartphones são elementos importantes para que esses jovens possam constituir uma rede de comunicação própria e independente.

A literatura marxista nos apresentou a noção de que movimentos sociais são ações coletivas de caráter revolucionário contra as ações exploratórias do sistema capitalista. Todavia, a partir da década de 80 do século XX, os movimentos sociais começaram a ficar cada vez mais complexos. As ações de resistência deixaram o chão de fábrica para ocupar os centros urbanos com pautas difusas e heterogêneas (SANTAELLA, 2016).

Coletivos de movimentos ambientais, LGBTs, feministas, anarquistas e anticapitalistas se organizaram e ganharam adeptos. Grupos que reivindicavam moradia, saneamento básico, transporte

coletivo, reforma agrária e legalização da maconha, passaram a ocupar ruas e praças, disputando a narrativa e a atenção de quem transitava pelo espaço urbano. Sobre a complexidade característica dos movimentos sociais contemporâneos, o sociólogo Alain Touraine (2006) nos oferece uma análise instigante. Segundo sua concepção:

En primer lugar – y es el esencial – defino los movimientos sociales como unas conductas socialmente conflictivas pero también culturalmente orientadas y no como la manifestación de contradicciones objetivas de un sistema de dominación. No concibo el movimiento obrero solamente como un levantamiento de los proletariados pero si como un contramodelo a la sociedad industrial inclinada por los trabajadores poseedores de la fuerza de trabajo.

En segundo lugar, a acción de los movimientos sociales no está dirigida fundamentalmente frente al Estado y no puede ser identificada con una acción política por la conquista del poder; al contrario, es una acción de clases, dirigida contra un adversario propiamente social. Puede haber convergencia o alianza, jamás unificación entre un movimiento social y una acción de transformación del poder del Estado.

Enfin, un movimiento social no puede ser el creador de una sociedad más moderna o avanzada que aquella que combate; él defiende, dentro de un campo cultural e histórico dado, otra sociedad. Es necesario remplazar el tema de la superación por el de la alternativa, dado que contradice las ideas evolucionistas que han liderado el pensamiento clásico social (p. 258).

Apoio-me no alargamento do conceito de movimento social desenvolvido por Touraine para discutir as ocupações protagonizadas por estudantes secundaristas e universitários no segundo semestre de 2016. Este artigo tem como objetivo analisar as ocupações ocorridas em universidades e escolas de educação básica no município de Florianópolis, Estado de Santa Catarina.

A eclosão do movimento coincidiu com o período em que estava mapeando escolas para desenvolver uma pesquisa de doutorado<sup>2</sup>. A iniciativa estudantil desencadeada em 25/10/2016 em protesto contra o projeto de lei escola sem partido, a Proposta de Emenda à Constituição n. 55 (BRASIL, 2016d) e a reforma do ensino médio resultaram nas seguintes ocupações: alguns centros da Universidade Federal de Santa Catarina – bem como o Colégio de Aplicação da instituição; Campus

---

<sup>2</sup> Projeto de Tese no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina intitulado *'Cenas juvenis, escola e arte no espaço urbano: as contribuições da educomunicação para a consolidação de uma prática cidadã diante dos novos paradigmas da cultura digital'*.

Florianópolis do Instituto Federal de Santa Catarina; Escola de Educação Básica Simão Hess; Reitoria e Rádio Educativa da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Apoiado no referencial teórico sobre os movimentos sociais contemporâneos (CASTELLS, 2002, 2010, 2013; SANTAELLA, 2016; TIBLE, 2016; TOURAINE, 2006), analisamos as ações desses estudantes nas ocupações na tentativa de compreender a concepção de escola que esses jovens defendem. A presente publicação está dividida em cinco atos: I) introdução; II) notas metodológicas; III) memória e contextualização das ações dos secundaristas paulista que impulsionaram outras ocupações pelo interior do país; IV) análise das ocupações no município de Florianópolis e, V) considerações sobre o material coletado em Santa Catarina.

## 2.- Um estudo qualitativo com abordagem etnográfica: notas metodológicas

A etnografia, enquanto método de pesquisa, nasceu na antropologia, na tentativa de compreender as percepções e opiniões de um determinado grupo social em relação a um acontecimento, comportamento ou fenômeno social e cultural (MINAYO, 2014). É um processo ao mesmo tempo enraizado no sujeito observador e no sujeito observado. Assim, pesquisador e pesquisados são sujeitos ativos, assumindo uma postura interativa no processo da pesquisa. Mattos (2011) destaca três aspectos fundamentais nesta perspectiva metodológica:

- 1) preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura;
- 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais;
- 3) preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado (p. 49).

De acordo com a autora, o termo etnografia tem origem grega. Uma tradução literal seria: escrever sobre (grafi) um determinado grupo ou sociedade específica (etno). Essa abordagem começou a ganhar força na transição do século XIX para o século XX, na tentativa de compreender minuciosamente as especificidades de uma determinada cultura.

Tanto a etnografia mais tradicional (GEERTZ, 1989; LÉVI-STRAUSS, 1988) quanto a mais contemporânea (ERIKSON, 1992; MEHAN, 1992; WILLIS, 1977; WOODS, 1986) se preocupam em compreender como os sujeitos investigados agem dentro de um grupo social. É uma observação que

busca analisar, documentar e monitorar uma determinada ação, na tentativa de compreender o cotidiano do grupo em estudo.

O material empírico que permite tal análise é composto por entrevistas semiestruturadas, fotos e registros de vídeos<sup>3</sup>. A partir do dia 27/10/2016, quando o movimento se intensificou no Estado de Santa Catarina, a equipe visitou diariamente as ocupações na região da Grande Florianópolis. Boletins diários foram produzidos nas instituições ocupadas e veiculados ao vivo na Rádio Campeche 98,3 FM<sup>4</sup>.

Como procedimento de coleta de dados, além da observação etnográfica, foi aplicada uma entrevista semiestruturada com 16 jovens<sup>5</sup> que aceitaram participar deste estudo. Todos os estudantes envolvidos com a ocupação foram convidados a participar deste estudo, mas inicialmente essas entrevistas foram veiculadas na Rádio Campeche FM. Por se tratar de uma entrevista que também seria transmitida em um veículo de comunicação de massa, nem todos os estudantes se sentiram confortáveis em conceder um depoimento que, ao mesmo tempo, seria utilizado para fins acadêmico e veiculado em uma mídia tradicional.

Minayo (2014) considera que a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (p. 261). Dentro da abordagem etnográfica, a entrevista semiestruturada é um instrumento significativo para captar informações importantes ao objeto da investigação. Essa técnica permite perguntar de modo direto aos investigados (jovens) sobre suas experiências, opiniões e preferências a respeito de temas sociais, bem como o contexto político que o país atravessa. É um dispositivo bastante significativo que ultrapassa a simples função de coleta instrumental de dados.

---

<sup>3</sup> Ao coletar o material foi detalhado aos educandos os objetivos do estudo. Na ocasião explicitamos que a identidade dos participantes seria preservada, todas as entrevistas com menores de 18 anos foram excluídas deste estudo. Embora o autor possua um acervo fotográfico do movimento, para este texto foram selecionadas apenas imagens publicadas pelos estudantes nas páginas virtuais das ocupações. Por fim, esclareço que embora todos os entrevistados tenham assinado um termo de consentimento livre e esclarecido, as entrevistas que aparecem no texto são apenas as que já estavam publicadas na página da emissora 98,3 Campeche FM. Durante o processo de ocupação, os Programas “Educação em Debate” e “Campo de Peixe” fizeram ampla cobertura, sendo a principal mídia que deu voz aos estudantes. Participaram da cobertura a Jornalista Elaine Tavares, o repórter Rubens Lopes e os comunicadores Valdeci Reis e Isaac Garcia Ribeiro.

<sup>4</sup> Os boletins ficavam disponíveis na página da emissora [www.radiocampeche.com.br](http://www.radiocampeche.com.br).

<sup>5</sup> Seis estudantes do Campus Florianópolis do IFSC e dez estudantes da UFSC.

A autora destaca, ainda, que conduzir uma entrevista semiestruturada não é tarefa simples, sobretudo para quem não tem experiência sólida em pesquisas. A socióloga recomenda algumas etapas para que o pesquisador tenha êxito na ação: “apresentação; menção do interesse da pesquisa; apresentação de credencial institucional; explicação dos motivos da pesquisa; justificativa da escolha do entrevistado; garantia do anonimato e de sigilo; conversa inicial” (MINAYO, 2014, p. 263-264).

Após a coleta, as narrativas juvenis foram analisadas à luz da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). De acordo com esse procedimento metodológico, a análise textual é feita em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração de material; 3) tratamento dos resultados, com inferência e interpretação à luz do marco conceitual.

Iniciei a pré-análise com a leitura flutuante dos dados brutos da coleta. Posteriormente, observei as respostas dos entrevistados levando em consideração as suas impressões sobre a escola e o contexto político do país. Em um terceiro momento, foram analisadas as narrativas em comum nas entrevistas que poderiam ser utilizadas como indicadores na fase de exploração.

A exploração do material coletado seguiu analisando qualitativamente as narrativas dos jovens ocupantes e suas inter-relações com o referencial teórico envolvendo os movimentos sociais contemporâneos. Embora a literatura sobre a questão específica tratada neste artigo é escassa, na finalização da escrita deste estudo, identificamos que alguns periódicos da área da educação já publicavam chamadas de dossiês com a temática envolvendo as ocupações. A leitura dessas futuras publicações será importante para entendermos a cultura democrática e participativa colocada em prática pelos estudantes.

### 3- ‘Ninguém tira o trono do estudar, ninguém é o dono do que a vida dá’: O protagonismo iniciado pelos secundaristas do Estado de São Paulo em 2015

E tem que honrar e se orgulhar do trono mesmo  
E perder o sono mesmo pra lutar pelo o que é seu  
Que neste trono todo ser humano é rei,  
Seja preto, branco, gay, rico, pobre, santo, ateu  
Pra ter escolha, tem que ter escola  
Ninguém quer esmola, e isso ninguém pode negar  
Nem a lei, nem estado, nem turista, nem palácio,  
Nem artista, nem polícia militar  
Vocês vão ter que engolir e se entregar  
Ninguém tira o trono do estudar.

“O trono de estudar”, Dani Black



Os fatores que levaram milhares de secundaristas do Estado de São Paulo a iniciarem o movimento de ocupação de escolas de educação básica nos remetem ao dia 03 de setembro de 2015, quando alguns Deputados Estaduais usaram a tribuna da Assembleia Legislativa para denunciar o corte no orçamento da educação. No dia 29 do referido mês, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo anunciava o projeto de reorganização. Tal projeto de lei previa que as instituições de ensino seriam organizadas em ciclos, ou seja, se colocado em ação, uma escola não poderia mais oferecer Ensino Fundamental I e II no mesmo prédio. A proposta previa, ainda, turmas com maior número de estudantes e o fechamento de 94 escolas estaduais. Logo após o anúncio do governo estadual, o sindicato tentou mobilizar uma greve, mas não obteve êxito. Foi quando os estudantes entraram em ação.

Inicialmente, as ações dos estudantes ficaram restritas a protestos em praças e avenidas. Nesse contexto, a Polícia Militar reprimiu duramente estudantes e pais que apoiavam o movimento. Diversas tentativas de diálogo com o governo foram colocadas em ação pelos secundaristas, porém o Governo Estadual ignorou todas elas (PRONZATO, 2016).

Diante da indiferença dos representantes da Secretaria Estadual de Educação e do próprio governo, os estudantes planejaram colocar em prática uma ação que forçaria o governador a, pelo menos, ouvir suas reivindicações. Em 09 de novembro, o dia amanheceu diferente no município de Diadema: estudantes ocupavam a primeira escola do Estado de São Paulo. Tratava-se de uma ação inédita de resistência no país. Os secundaristas de São Paulo se inspiravam na ‘Revolta dos pinguins’ – Movimento ocorrido em 2006, no Chile, quando estudantes, também do Ensino Médio, ocuparam instituições de ensino daquele país exigindo melhorias no sistema de educação (PRONZATO, 2006).

Em um primeiro momento, o governo ignorou o movimento. Decorridos dois dias, mais quatro escolas eram ocupadas em São Paulo. Após duas semanas, o número de escolas ocupadas passava de duzentos. O secretário estadual de educação colocou o cargo à disposição e o prédio da Secretaria de Estado onde era elaborada a prova do SARESP<sup>6</sup> também foi ocupado. Tal ação impediu que o Estado aplicasse a prova no ano de 2015. Todos esses fatos levaram o governador a suspender

---

<sup>6</sup>Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

temporariamente o projeto de reorganização das escolas estaduais.

Segundo o filósofo Pablo Ortellado (2016), os secundaristas mandaram um recado claro para a sociedade brasileira de que não se sentem representados com o atual modelo político do país. Além de inovarem na forma de articulação e organização, os estudantes defendiam/defendem uma pauta de ampliação e consolidação dos direitos sociais.

As ocupações são o filho mais legítimo das manifestações de Junho de 2013, porque na gênese dessas ocupações vemos a agitação de grupos que estavam ligados ao MPL [Movimento Passe Livre]. Além dessa conexão direta, as ocupações das escolas são a principal encarnação do espírito de Junho de 2013. Além da luta contra a redução da tarifa, Junho de 2013 foi uma grande mobilização da sociedade brasileira, criticando a representação política e defendendo direitos sociais, como direito ao transporte, educação e saúde, e os secundaristas são a encarnação desse legado (ORTELLADO, 2016, p. 16).

Para o especialista, a organização horizontal dos estudantes traz para os profissionais da educação novos elementos para repensar a gestão e a organização didática nas escolas de educação básica. Mais do que nunca, é necessário colocar em prática um modelo de ensino, de fato democrático, no qual o estudante seja um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Uma análise detalhada da atuação dos secundaristas do Estado de São Paulo, no ano de 2015, pode ser conferida na linha do tempo elaborada por Hayashi; Ferreira-Júnior e Innocentini-Hayashi (2017). De acordo com os sociólogos, para além da luta por uma educação pública de qualidade, o movimento estudantil representou uma auto-organização de jovens dispostos a lutar contra uma decisão governamental imposta de forma antidemocrática.

### 3.1 A nacionalização do movimento em 2016

De quem é a escola?<sup>7</sup>

A quem a escola pertence?

Ana Júlia Ribeiro [estudante]

O ano de 2015 se aproximava do fim e as instituições públicas iniciavam o tradicional recesso. Aparentemente, depois de um ciclo turbulento na política brasileira, nenhum outro fato viria a surpreender o país. Foi quando o Governo do Estado de Goiás anunciava a transferência da administração das escolas estaduais para algumas organizações sociais.

Inicialmente, o movimento de escolas ocupadas no estado de Goiás se concentrou na região metropolitana de Goiânia. Em protesto à mudança na gestão das instituições de ensino, em 09/12/2015, três unidades foram ocupadas na capital. Decorrida uma semana, doze colégios estavam ocupados na região metropolitana. A interiorização do movimento de ocupação veio a ocorrer em 19/12/2015.

O ano de 2016 iniciou e novas ocupações foram registradas em outros Estados da federação. No Rio de Janeiro, o movimento iniciou em 21/03/2016 contra as condições precárias dos prédios escolares. Estudantes também reivindicavam mudanças na organização didática do ensino. Em quarenta dias de ocupação, o Estado teve sessenta e cinco escolas ocupadas e o secretário estadual de educação solicitou exoneração.

No Estado do Ceará, as ocupações iniciaram em abril. As principais reivindicações dos secundaristas eram: aumento na verba da merenda escolar – há mais de nove anos o repasse era de apenas R\$ 0,31 por estudante; implantação do passe livre estudantil; investimento em projetos pedagógicos culturais; e inclusão das questões de gênero na grade escolar.

No mesmo período, foram registradas ocupações no Estado do Pará e no Estado do Rio Grande do Sul. A principal reivindicação era a melhoria na infraestrutura das escolas. Ainda em abril

---

<sup>7</sup> Ana Júlia Ribeiro (16 anos) estudante do Colégio Estadual Manuel Alencar Guimarães, Curitiba-PR, em discurso na Assembleia Legislativa no dia 26/10/2016. Discurso completo disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=pUQLs9y\\_fx4](https://www.youtube.com/watch?v=pUQLs9y_fx4)>. Acesso em: 22 jul. 2017.

do referido ano, estudantes das Escolas Técnicas do Estado de São Paulo (ETEC) iniciaram uma nova onda de ocupação em protesto contra a fraude da merenda e reivindicaram melhores condições na infraestrutura dos prédios escolares (SEVERO; SAN SEGUNDO, 2017).

Mas foi no Estado do Paraná onde o movimento ganhou mais adeptos. No dia 22/09/2016, o Presidente da República, Michel Temer, surpreendia o país com o anúncio de uma medida provisória reformulando o Ensino Médio. Desde a redemocratização do país, era a primeira vez que o poder executivo da república federativa recorria a tal instrumento para fazer uma reforma no ensino. Até então, as mudanças eram realizadas após um profundo debate por meio de conferências e fóruns com professores, alunos e sociedade civil.

A Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016c) trazia alterações significativas na Lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tornava não obrigatória as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física. A medida anunciava, ainda, o ensino integral, porém não deixava claro como tal ação seria implantada, uma vez que o Congresso Nacional estava discutindo a Proposta n. 241 de Emenda à Constituição (BRASIL, 2016b). Se aprovada, congelaria os investimentos na saúde, educação e assistência social por vinte anos<sup>8</sup>.

Aparentemente, a sociedade estava diante de uma contradição: de um lado, uma Medida Provisória autoritária, que iria exigir mais investimentos por parte da nação na educação. Na contramão, uma proposta de emenda à Constituição que congelava os gastos do poder público em áreas essenciais por duas décadas. Tal contradição foi o combustível para eclodir o movimento de ocupações no Estado do Paraná.

O movimento iniciou em 03/10/2016, no município de São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba. Decorrida uma semana, o Estado do Paraná registrava duzentas e dez escolas ocupadas. Na última semana de outubro, o movimento atingiu mais de oitocentas instituições. O movimento dos secundaristas paranaenses impulsionou outras mobilizações pelo país – ocupações em universidades e escolas de educação básica foram registradas em vários Estados da federação. No ápice da mobilização, mais de 1.400 espaços públicos – entre escolas, universidades, institutos federais

---

<sup>8</sup>No Senado da República, a proposta virou PEC 55, sendo aprovada em 13/12/2016 (BRASIL, 2016d).

e prédios administrativos – foram ocupados em protesto contra a reforma do Ensino Médio, bem como contra a proposta de emenda à Constituição que congelava os gastos públicos e o projeto de lei ‘Escola Sem Partido’.

Para o sociólogo Jean Tible (2016), os secundaristas brasileiros executaram um movimento ousado ao questionar a estrutura tradicional da escola que, por séculos, permaneceu inabalável – disciplinadora, arbitrária, engessada hierarquicamente. Enquanto ocupavam as instituições de ensino, os jovens tentaram colocar em ação outra escola. Diante de tal perspectiva, é importante refletir sobre as indagações da estudante Ana Júlia, proferidas durante um discurso na Assembleia Legislativa do Paraná: *‘De quem é a escola? A quem ela pertence?’*.

Tratam-se de perguntas profícuas, se pensarmos do ponto de vista da cidadania. São indagações feitas por aqueles que estavam no interior da escola, tentando compreender a sociedade, inventando outro espaço educacional, colocando em curso um novo jeito de resistir. Juntos, em comunhão, os secundaristas vivenciaram diariamente, durante as ocupações, a necessidade de organização da vida prática e política, respeitando as diferenças e opiniões contrárias, colocando em prática a democracia participativa. Certamente, a sociedade tem muito a aprender com esses jovens.

Flach e Schlesener (2017), ao analisarem as 867 ocupações no Estado do Paraná<sup>9</sup>, afirmam que a cultura democrática participativa colocada em prática pelos estudantes foi o grande diferencial dos demais coletivos contemporâneos da nossa sociedade. Além das assembleias realizadas diariamente nos prédios ocupados, a partir da terceira semana o movimento paranaense se estruturou em comandos regionais e estaduais, sendo que várias assembleias foram realizadas pelo comando central, algumas com a participação de mais de 12.000 estudantes. Tendo como base teórica os escritos de Antônio Gramsci, as autoras concluem que a consciência política e intelectual alcançada pelos estudantes que participaram das ocupações colocam em evidência as contradições do capital. Enquanto o Estado, por meio da polícia, poder judiciário, veículos de comunicação de massa, tentou desqualificar o movimento estudantil, os educandos romperam com a hegemonia, tentando conscientizar a população sobre o risco que o ajuste fiscal traria aos jovens e às futuras gerações.

---

<sup>9</sup> 850 escolas, 14 universidades, 03 núcleos regionais de educação.

## 4 As Ocupações no município de Florianópolis

A função do conhecimento é libertar o indivíduo. A da escola, garantir que todos tenham acesso ao conhecimento!

Ana Clara [estudante] Segundo ano do  
Ensino Médio do IFSC, Campus  
Florianópolis

A primeira instituição de ensino ocupada no Estado de Santa Catarina foi o Campus Rio do Sul do Instituto Federal Catarinense. A região onde o movimento registrou o maior número de ocupações foi no oeste do Estado. Em Chapecó, por exemplo, o movimento não ficou restrito aos secundaristas e universitários. Escolas de ensino fundamental também se engajaram na mobilização. Ao todo, o Estado catarinense registrou 34 Ocupações.

Florianópolis registrou a primeira intervenção somente em 25/10/2016. Tratava-se do prédio administrativo da Reitoria da UDESC<sup>10</sup>. No dia seguinte, a emissora de rádio UDESC 100,1 FM também foi ocupada. A programação oficial da emissora saiu do ar e os estudantes passaram a produzir programas alternativos, com o objetivo de informar a população sobre as pautas e reivindicação do movimento.

A ocupação da UDESC foi alvo de muitas tensões. Diversos confrontos foram registrados entre ocupantes e representantes da reitoria, que eram contrários ao movimento. Conflitos também foram agravados com estudantes contrários ao movimento. A energia elétrica do prédio chegou a ser suspensa. O fornecimento de água e internet *WI-FI* também foram interrompidos com o objetivo de desestabilizar os universitários engajados no movimento. Após a ocupação da Rádio UDESC, a ANATEL retirou a emissora do ar, alegando que a propaganda eleitoral não havia sido transmitida. O movimento “Ocupa UDESC” resistiu por vinte e cinco dias.

---

<sup>10</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina.

O Campus Florianópolis do IFSC foi a segunda instituição de ensino do município a ser ocupada. Após uma assembleia estudantil com a participação de quase 500 estudantes, a ocupação obteve 364 votos favoráveis, 123 contrários e duas abstenções, como mostrado na Figura 1.

João Carlos<sup>11</sup> está no último semestre do Ensino Médio do IFSC e se prepara para enfrentar o vestibular. O entrevistado foi um dos estudantes que votou a favor da ocupação. Questionados os motivos que o levaram a aderir ao movimento, o estudante discorreu sobre pautas internas da sua instituição – como os cortes no orçamento e nas bolsas de pesquisas, reduções no atendimento do Programa de Assistência ao Aluno em Situação de Vulnerabilidade Social e Risco, e diminuição da merenda escolar. O estudante considera que teve a oportunidade de estudar em uma boa escola de ensino médio, mas teme que seu irmão mais novo não tenha acesso à escola pública. Destaca que a PEC que limita os gastos públicos coloca em risco todo o financiamento da saúde e da educação pública no Brasil.



**Figura 1** – Assembleia estudantil que deliberou pela ocupação do Campus Florianópolis do IFSC. **Fonte:** Página Ocupa IFSC Floripa<sup>12</sup>.

O jovem de dezoito anos sonha em ingressar no Curso de Serviço Social da UFSC, e já está consciente de que terá que enfrentar muitas batalhas nos próximos anos. Para o estudante, a decisão do governo de reformular o ensino por meio de uma medida provisória explicita o pouco apreço que os políticos brasileiros têm com a democracia.

<sup>11</sup> Todos os nomes dos estudantes entrevistados ou observados foram modificados a pedido.

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/pg/OCUPAIFSCFLORIPA/photos>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

Ana Clara está no segundo ano do Ensino Médio e também se posicionou favorável ao movimento de ocupação. Entre os fatores que impulsionaram a secundarista a participar da mobilização estão a tramitação da PEC que congela os gastos públicos – que, na concepção da estudante, coloca em risco a oferta da educação pública no Brasil –, e a reforma curricular do Ensino Médio.

Sobre o Projeto de Lei ‘Escola sem partido’ e a forma como a Medida Provisória que reformula o Ensino Médio foi apresentada à população, isso traz muitos resquícios da ditadura militar. Naquela época houve um controle no que era ensinado nas disciplinas de sociologia e filosofia, as pessoas não podiam pensar mais que o senso comum. No atual contexto político, parece que pensar demais voltou a ser um problema. Considero isso muito perigoso, todo mundo sabe que eles [Militares] ainda estão aí (Ana Clara, 18 anos, 2º ano do ensino médio).

Questionada sobre qual seria a função da escola, a jovem foi enfática: “garantir que todos tenham acesso ao conhecimento”, e continua: “a função do conhecimento é libertar o indivíduo”. Embora considere que ela tem a oportunidade de frequentar uma boa escola pública, a estudante vê sua instituição de ensino distante dos problemas sociais atuais do Brasil.

A adolescente avança em sua narrativa, discorrendo sobre a aula pública que ocorreu no dia anterior à ocupação do IFSC. O tema da atividade foi a auditoria da dívida pública brasileira. Ana Clara destaca que todos os anos vivencia o movimento de greve protagonizado pelos servidores públicos: “enfrento isso desde o sétimo ano [do ensino fundamental]” e nunca tinha ouvido falar sobre a auditoria da dívida. Para a entrevistada, o ensino precisa partir das contradições atuais da sociedade em que vivemos. Os fatos históricos são muito importantes, todavia, se descolados dos problemas atuais, não há razão em estudá-los.

Para além das passeatas, dos carros de som e das palavras de ordem proferidas normalmente por dirigentes sindicais de carreira e distantes de sua base, a jovem menina acredita que os movimentos sociais contemporâneos precisam superar os discursos panfletários. Em sua opinião, a sociedade precisa de informação com musculatura, é preciso tomar ruas, praças e prédios públicos com disposição para dialogar com os trabalhadores, apresentando uma narrativa contra-hegemônica aos veículos de comunicação comercial.

É diante de tal perspectiva que a secundarista defende o movimento de ocupação de escolas. Ana Clara e os outros 363 estudantes do Campus Florianópolis do IFSC por mais de um mês



protagonizaram uma intervenção em um aparelho hegemônico do Estado. Durante esse período, realizaram aulas públicas com os mais variados temas, atividades culturais, oficinas e cursos de curta duração. Tentaram dialogar com a sociedade, denunciando o pouco apreço que nossos parlamentares demonstram em relação à democracia participativa. Debateram em profundidade as reformas perversas que estão em tramitação no Congresso Nacional e o impacto que estas mudanças causarão em suas vidas e no cotidiano das próximas gerações.

Na Universidade Federal de Santa Catarina, o movimento foi desencadeado no início de novembro. O Centro de Filosofia e Ciências Humanas foi o primeiro prédio ocupado, seguido pelo Centro de Ciências da Educação, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Ciências Econômicas e Colégio de Aplicação.

Em assembleia, os estudantes do Colégio de Aplicação deliberaram manter as aulas normais até o sétimo ano do ensino fundamental e suspender as aulas do oitavo e nono anos, e Ensino Médio. Na pauta estavam a indignação contra o ajuste fiscal anunciado pelo Governo Federal, a reforma do Ensino Médio e a Lei da Mordaça.<sup>13</sup>

Nos demais centros da Universidade da Federal de Santa Catarina, o movimento de ocupação nasceu a partir das pautas internas da universidade, como mostra a Figura 2. Entre as principais reivindicações destacam-se: a precarização das moradias estudantis, a insuficiência do Programa de Atendimento ao Estudante em Situação de Vulnerabilidade diante da demanda acadêmica, casos de xenofobia e homofobia que se intensificaram no interior da universidade, de acordo com o relato dos estudantes entrevistados.

---

<sup>13</sup> Termo utilizado pelos movimentos sociais para se referir ao Projeto de Lei 193/2016, que inclui, entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Programa Escola sem Partido (BRASIL, 2016a).



**Figura 2** – Assembleia estudantil que deliberou pela ocupação na Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências Desportivas da Universidade Federal de Santa Catarina.

**Fonte:** Página Mobiliza CFH UFSC<sup>14</sup>.

Ana Claudia cursa o terceiro ano de licenciatura no Centro de Filosofia e Ciências Humanas<sup>15</sup>. Entre as motivações que levaram a jovem a ocupar o prédio universitário está a inabilidade de a universidade lidar com a diversidade. Segundo a entrevistada, há alguns semestres, o Conselho Superior da instituição deliberou que 50% das vagas do vestibular seriam destinadas às ações afirmativas e 50% para a ampla concorrência.

Para a entrevistada, a maioria dos estudantes que conseguem acessar a universidade por meio do SISU<sup>16</sup> é expulsa nos semestres seguintes, pois a universidade não consegue lidar com as necessidades específicas de alguns discentes. A estudante cita, entre as categorias que estão à margem, os universitários em situação de vulnerabilidade social e risco, indígenas e quilombolas. A depoente destaca que a universidade brasileira está estruturada para atender exclusivamente o estudante de classe média alta, que estudou em escola particular durante o ensino fundamental e médio. Todos os entrevistados da UFSC<sup>17</sup> relataram que as motivações para o processo de ocupação partiram dos problemas existentes no interior da universidade; somente após a ação deflagrada é que o movimento incorporou em sua pauta temas como a reforma do ensino médio e o ajuste fiscal.

---

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/pg/OcupaCFHUFSC/photos/>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

<sup>15</sup> A informação sobre a graduação que esses alunos cursam foi suprimida a pedido dos entrevistados. Todos os nomes são fictícios.

<sup>16</sup> Sistema de Seleção Unificada.

<sup>17</sup> Em 30 dias de ocupação foram entrevistados 10 estudantes de diferentes centros.

No CFH, quase todas as entrevistas foram realizadas no 'Ocupinha', um espaço lúdico destinado a crianças de 0 a 5 anos. Além de atender os filhos das mães que participavam da ocupação, a ação teve o objetivo de mandar um recado à reitoria da instituição quanto à inexistência de uma política pública que atenda as mães trabalhadoras e universitárias. De acordo com algumas estudantes ouvidas, em cinquenta e seis anos de atuação, tudo que a universidade conseguiu colocar em ação foi o Núcleo de Desenvolvimento Infantil, que, na opinião das depoentes, é insuficiente para a comunidade acadêmica, uma vez que o núcleo atende prioritariamente os filhos de docentes e técnicos administrativos.

Os estudantes consideraram fundamental desenvolver uma ação que é de responsabilidade do Estado, porém este se ausenta, alegando a insuficiência de recursos financeiros. Organizados coletivamente, prepararam um espaço lúdico, seguro, com cuidadoras e atividades pedagógicas. Em trinta dias, o 'Ocupinha' atendeu filhos de universitários e de trabalhadores internos e externos da universidade.

No início do texto, recorri a Alain Touraine para discorrer sobre movimentos sociais contemporâneos. O autor define-os como condutas socialmente conflitivas, mas, também, culturalmente orientadas. Trata-se de manifestações de contradições objetivas de um sistema de dominação capitalista.

Em um instigante texto, tentando responder o que é democracia, Chauí (2016) afirma que o conflito é um ato legítimo das sociedades democráticas. Para a autora, o conflito não pode ser encarado como um obstáculo; ao contrário, trata-se de uma manifestação que consolida o processo democrático e propicia uma cultura de cidadania.

Na sociedade democrática, indivíduos e grupos organizam-se em associações, movimentos sociais e populares, classes se organizam em sindicatos e partidos, criando um poder social que, direta ou indiretamente, limita o poder do Estado. [...] a democracia é a sociedade verdadeiramente histórica, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência dos contra-poderes sociais, a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre determinada, ou seja, não cessa de trabalhar suas divisões, suas diferenças internas, seus conflitos e por isso, a cada passo, exige a ampliação da representação pela participação, o que leva ao surgimento de novas práticas, que garantam a participação como ato político efetivo, que aumentam a cada criação de um novo direito (CHAUÍ, 2016, p. 8).

Os textos de Marilena Chauí e Alain Touraine nos oferecem subsídios para entender as motivações dos estudantes, ações desencadeadas em vários Estados da federação, no segundo semestre de 2016. Trata-se de uma intervenção em um aparelho hegemônico do Estado, em protesto à diminuição dos direitos sociais conquistados nos últimos 16 anos.

A iniciativa ousada de alguns estudantes da UFSC organizarem o espaço pedagógico ‘Ocupinha’, uma ideia que partiu das demandas internas da comunidade universitária, além de denunciar para a sociedade a ausência de uma política pública para as mães universitárias trabalhadoras, tenta desmistificar o discurso panfletário dos governos quanto à diminuição da atuação do Estado por falta de recursos. Com organização e sem orçamento financeiro, os estudantes desenvolveram uma ação que é de responsabilidade do Estado, demonstrando que, quando existe vontade política, é possível avançar na consolidação dos direitos sociais.

Ao contrário do que se imaginava, os jovens estão, sim, interessados na política. Todavia, não se sentem representados pelos partidos políticos existentes no país. Talvez isso seja consequência da complexa crise ética e política em que o Brasil mergulhou nos últimos três anos. Os jovens se organizaram em coletivos a partir dos problemas que eles estavam enfrentando no cotidiano. Diante desse panorama, a pergunta de Alves (2012, p. 36) continua pertinente: “Após a explosão, qual o próximo passo?” O autor formulou a pergunta ao analisar o movimento *Occupy Wall Street*, que, na concepção de vários analistas, não tinha um inimigo claro. Era contra o capitalismo, algo amplo demais na concepção de vários sociólogos.

A mesma pergunta pode ser reformulada: Após as ocupações, qual o próximo passo dos secundaristas e universitários brasileiros? Afinal, o ano de 2016 terminou e a proposta de emenda à Constituição que congela os investimentos públicos em áreas essenciais como educação, saúde e assistência social foi promulgada. A reforma do Ensino Médio avançou no Congresso Nacional, e outras reformas ainda mais complexas e obscuras estão no horizonte. O que resta aos secundaristas e movimentos sociais contemporâneos? Certamente, buscar novas formas de resistência ao autoritarismo parlamentar e governamental instaurado em nosso país. Não é por acaso que esses jovens optam por fazer intervenções em prédios escolares ou universitários. São espaços sociais importantes e, com a ajuda das redes próprias e independentes de comunicação, os estudantes tentam colocar em curso uma nova cultura de participação cidadã.

## 5- Epílogo: o legado das ocupações

Corte de investimentos em saúde e educação  
Mas cadê o corte na raiz da corrupção?  
Legalizada escravidão,  
População castigada, história em repetição.

“Raiz da corrupção”, Elias Oliveira Marx [estudante]<sup>18</sup>

Secundaristas e universitários, perplexos diante dos acontecimentos políticos do Brasil, resolveram fazer algo que sensibilizasse o parlamento. Ao intervir no funcionamento de um aparelho do Estado, tentaram dialogar com a população por meio de aulas públicas, oficinas e atividades culturais. Tentaram alertar o impacto que o ajuste fiscal causaria, sobretudo aos trabalhadores e às populações em situação de vulnerabilidade social e risco.

Os ocupantes também tentaram colocar em curso um novo tipo de gestão nos prédios ocupados: a cultura democrática participativa. Embora, nos últimos anos, o país tenha avançado em alguns aspectos na forma de escolha do gestor escolar, a juventude dá sinais de que simplesmente votar a cada quatro anos para a escolha do diretor não é suficiente. Muitas vezes, a gestão colocada em prática tem um distanciamento hercúleo do plano apresentado à comunidade durante o período eleitoral; muitos gestores, ao tomar posse, esquecem dos compromissos assumidos durante a eleição.

A organização horizontal por meio de comissões, as decisões deliberadas por meio de assembleias e a construção das redes de comunicação independentes para dialogarem com a sociedade foram o legado que as ocupações deixaram. Jovens descontentes com a crise democrática que assola o país tentaram colocar em prática uma nova cultura de participação. O grande exemplo que esse movimento social contemporâneo deixa para a sociedade brasileira é o de reaprender a conviver, na busca constante de uma verdadeira democracia participativa.

Ao analisar todo o material coletado, é possível afirmar que os jovens estão descontentes com os desdobramentos políticos no país e querem mais diálogo com as esferas institucionais. Tal movimento rompe com a concepção de uma juventude individualista e despolitizada, visão que se

---

<sup>18</sup> *Rapper* da cena musical de Florianópolis e estudante de uma das escolas ocupadas. A letra nasceu durante o movimento de ocupação após um confronto com a Polícia Militar de Santa Catarina.

tornou marca da chamada geração Y e Z. Nos dias em que passamos nas ocupações, chamou-nos a atenção a forma horizontal de organização: tudo era decidido em assembleia. O espírito de coletividade também estava na divisão das tarefas: limpeza da escola, manipulação e produção de alimentos, organização de debates, atividades culturais e acadêmicas.

Outro destaque observado é o zelo pela instituição de ensino por parte dos alunos que participaram do movimento. Durante a observação, presenciamos estudantes trabalhando no jardim da escola, concertando banheiros, pintando paredes e muros, como mostra a Figura 3. Chamou nossa atenção, também, a rotatividade nas funções. Em cinco dias seguidos em que estivemos no Campus Florianópolis do IFSC, por exemplo, constatamos que o estudante Flávio<sup>19</sup>, no primeiro dia, desempenhou a atividade de porta-voz do movimento; era o responsável por conversar com a imprensa. No segundo dia, ficou responsável pela limpeza dos banheiros. No dia seguinte, integrou a equipe que preparou o almoço dos estudantes. No quarto dia de observação, verificamos que ele estava responsável pela higienização do local onde os estudantes dormem. No quinto dia, mediu um debate sobre a auditoria da dívida pública no Brasil.



**Figura 3** – Estudantes limpam os banheiros e o hall de entrada da escola - Câmpus Florianópolis do IFSC.

**Fonte:** Página Ocupa IFSC Floripa20.

As Ocupações herdaram alguns aspectos das jornadas de junho de 2013, na medida em que os jovens secundaristas e universitários utilizam a intervenção no espaço público como forma de protestar e resistir ao autoritarismo governamental. Até então, após a redemocratização do Brasil, os

---

<sup>19</sup> Nome fictício, modificado a pedido do entrevistado.

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/pg/OCUPAIFSCFLORIPA/photos>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

movimentos sociais de esquerda haviam optado pela via institucional como forma de dialogar com as instituições governamentais. Com o levante de 2013, os estudantes perceberam que a intervenção nos espaços urbanos e prédios públicos seria uma alternativa para obrigar os governantes a ouvirem suas reivindicações.

A ação desses estudantes fragiliza o discurso propagado pelo atual Governo Federal de que o jovem não está interessado na escola, e, por isto, seria preciso reformular o currículo educacional. As mais de 1.400 instituições de ensino ocupadas em todo país demonstram o contrário, que o jovem está, sim, interessado na escola, porém em uma escola de qualidade que atenda as suas expectativas.

Com relação aos desafios dos movimentos sociais contemporâneos, Slavoj Žižek (2013) nos apresenta um diagnóstico interessante. Para o sociólogo esloveno, o grande risco que os manifestantes correm é de não conseguirem observar, bem como compreender as dinâmicas do capitalismo global em sua totalidade. Para o autor, esse risco se acentua quando o movimento apresenta pautas difusas, como as jornadas de junho no Brasil, ou quando o movimento foca em pautas muito específicas, como foi o caso da primavera árabe.

Sua análise é que para o capitalismo global continuar se expandindo, os serviços públicos como educação, saúde e assistência social precisam diminuir. E para que isso possa ser executado, os governos usam toda sua força coercitiva e contam com outro braço armado do sistema: as mídias hegemônicas. Não compreender as especificidades do sistema capitalista em todas as suas dimensões, pode levar determinados movimentos a desembocarem em uma grande festa carnavalesca, onde multidões são arrastadas a praças e avenidas, cantam, bebem, dançam, batem panelas, todavia não conseguem enxergar o nível de precariedade e exploração a que estão submetidos diariamente pelo sistema que os 'asfixia'.

## Referências

ALVES, G. **Occupy**. Movimentos de protestos que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 22 jul. 2017.



BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei 193/2016**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o programa Escola sem Partido. Brasília: Mesa diretora do Senado, 2016a. Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição 241**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília: Mesa Diretora da Câmara dos Deputados, 2016b. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=10B30F462FB063D36231BAF0BF131D08.proposicoesWebExterno2?codteor=1468431&filename=PEC+241/2016](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=10B30F462FB063D36231BAF0BF131D08.proposicoesWebExterno2?codteor=1468431&filename=PEC+241/2016)>. Acesso em: 22 jul. 2017.

BRASIL. **Medida provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2016c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 22 jul. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição 55**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília: Mesa Diretora do Senado, 2016d. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Communication power**. Cambridge: MIT, 2010.

\_\_\_\_\_. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHAUÍ, M. **O que é democracia?** Aula Magna do curso “Como lidar com os efeitos psicossociais da violência?”, ocorrida no dia 15/08/2016, na Universidade Federal de Santa Catarina (Auditório Garapuvu), em Florianópolis.

ERICKSON, F. “Ethnographic microanalysis of interaction”. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSE, J. (Eds.), **The Handbook of Qualitative Research in Education**. New York: Academic Press, 1992. p. 201-226.

FLACH, S. F.; SCHLESENER, A. H. Análise de conjuntura sobre a ocupação de escolas no paraná a partir do pensamento de Antonio Gramsci. **ETD- Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 165-186, 2017.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HAYASHI, M. I.; FERREIRA-JÚNIOR, A.; INNOCENTINI-HAYASHI, M. C. P. Atuao e resistência dos estudantes secundaristas nas ocupaoes das escolas públicas paulistas. **Argumentos Pr-Educao**, v. 2, n. 4, p. 68-88, 2017.

LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes trópicos**. Barcelona: Paidós, 1988.



- MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.), **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.
- MEHAN, H. Understanding inequality in schools: the contribution of interpretative studies. **Sociology of Education**, v. 62, n. 1, p. 265-286, 1992.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.
- ORTELLADO, P. A ocupação de escolas é o filho mais legítimo de Junho de 2013. Entrevista especial. **IHU - Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, p. 14-24, 2016.
- SANTAELLA, L. **Temas e dilemas do pós-digital: a voz da política**. São Paulo: Paulus, 2016.
- SEVERO, R. G.; SAN SEGUNDO, M. A. C. OCUPATUDORS: socialização política entre jovens estudantes nas ocupações de escolas no Rio Grande do Sul. **ETD- Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 73-98, 2017.
- TIBLE, J. “**Secundas**”: desobediência e organização. **Teoria e Debate**, São Paulo, n. 155, p. 25-36, 2016.
- TOURAINÉ, A. Los movimientos sociales. **Revista Colombiana de Sociología**, n. 27, p. 255-278, 2006.
- WILLIS, P. **Learning to labor: working class kids get working class jobs**. Farnborough: Saxon House, 1977.
- WOODS, P. **Inside schools**. Ethnography in educational research. London: Routledge, 1986.
- ZIZEK, S. Problemas no paraíso. In: MARICATO, E. **Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 101-109.

#### Filmografia

- PRONZATO, C. **A Revolta dos Pinguins**. Documentário, Lamestiza audiovisual. Chile, 2006, DVD (46min).
- \_\_\_\_\_. **Acabou a paz, isto aqui vai virar o Chile!** Escolas Ocupadas em São Paulo. Documentário, Lamestiza audiovisual. Brasil, 2016, DVD (1h 06min).

#### Musicografia

- BLACK, D. **O trono de estudar**. São Paulo, 2015. (Produção Minha Sampa), Música Independente. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=14NqOdRY\\_Ls](https://www.youtube.com/watch?v=14NqOdRY_Ls)>. Acesso em: 21 abr. 2017.
- MARX, E. O. **Raiz da Corrupção**. Florianópolis, 2017. (Produção Estúdio Bahls). Música Independente. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=N4krcSbCnfY>>. Acesso em: 07 jul. 2017.
- PENTEADO, L. et al. **Ocupar e resistir**. São Paulo, 2015. (Produção Jornalistas Livre), Música independente. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PqiHEh1ly6U>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

Recebido em: 13/03/2017

Aceito em: 16/07/2017

## A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PERCEPÇÕES DISCENTES

MARIA ADÉLIA COSTA<sup>1</sup>

*RESUMO:* Este texto analisa as percepções de estudantes sobre a prática didático-pedagógica de docentes que atuam na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM). Tem por objetivo problematizar a situação dos profissionais que estão na docência e que não se formaram para a profissão professor. É uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, que utilizou a técnica de grupos focais e a aplicação de um questionário. A análise dos dados possibilitou o entendimento de que os professores não formados em cursos de licenciaturas ou que não possuem uma complementação pedagógica, não possuem, na perspectiva dos estudantes, uma boa didática. Por um lado, embora dominem bem o conteúdo disciplinar de sua área de formação, [eles] não sabem torná-los ensináveis. Por outro lado, os professores licenciados têm linguagem clara, as aulas são dinâmicas e têm disponibilidade de atendimento extraclasse.

*Palavras-chave:* Educação profissional. Percepções discentes. Didática. Prática pedagógica. Formação docente.

### *THE TEACHING PRACTICE IN PROFESSIONAL EDUCATION: STUDENT PERCEPTIONS*

*ABSTRACT:* This text analyzes the perceptions of students about the didactic-pedagogical practice of teachers who work in technical secondary professional education (EPTNM). It aims to problematize the situation of professionals who are teaching and who did not graduate to the teaching profession. It is a qualitative-quantitative research that used the technique of focus groups and the application of a questionnaire. The analysis of the data made it possible to understand that teachers who are not graduated in undergraduate courses or do not have a pedagogical complementation do not have good didactics from the perspective of the students. Although they have a good grasp of the disciplinary content of their area of formation, [they] do not know how to make them teachable. On the other hand, they emphasize that the licensed professors have clear language, the classes are dynamic and have extra class attendance available.

*Keywords:* Professional education. Student's perceptions. Didactic. Pedagogical practice. Teacher training.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente do Mestrado em Educação Tecnológica. Lotada no Departamento de Educação do CEFET-MG. E-mail: adelia.cefetmg@gmail.com

### *LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL: PERCEPCIONES DISCENTES*

**RESUMEN:** Este texto analiza las percepciones de los estudiantes sobre la práctica didáctica-pedagógica de docentes que actúan en la educación profesional técnica de grado medio (EPTNM). Tiene por objetivo problematizar la situación de los profesionales que están en la docencia y que no se formaron para la profesión docente. Es una investigación de enfoque cualitativo cuantitativo, que utilizó la técnica de grupos focales y la aplicación de un cuestionario. El análisis de los datos posibilitó el entendimiento de que los profesores no formados en cursos de licenciaturas o que no poseen una complementación pedagógica, no tienen, en la perspectiva de los estudiantes, una buena didáctica. Aunque dominan bien el contenido disciplinario de su área de formación, [ellos] no saben hacerlos enseñables. Por otro lado, destacan que los profesores licenciados tienen lenguaje claro, las clases son dinámicas y tienen disponibilidad de atención extra clase.

**Palabras clave:** Educación profesional. Percepciones de estudiantes. Didáctica. Práctica pedagógica. Formación del profesorado.

## Introdução

Este texto é um estudo exploratório sobre a materialização da prática didático-pedagógica docente, na percepção dos(as) alunos(as) da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM). Com efeito, baliza-se conforme assevera Saviani (2005), na necessidade de retomar um discurso crítico, que considere as relações entre a educação e os condicionamentos sociais, de tal forma que a prática social seja indissolúvel da prática educativa. E nesse sentido, a prática educativa tem por finalidade a compreensão do aluno relativa ao saber historicamente produzido pelo homem. Desse modo, desmistifica um saber distanciado da existência do ser social para um saber construído a partir das relações sociais, políticas, culturais, econômicas, que vão se acumulando de gerações a gerações. Frente a essas considerações, entende-se que “[...] O homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e agir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (SAVIANI, 2005, p. 7).

Considera-se essa discussão de fundamental importância nos cursos da educação profissional, posto que, esta modalidade de ensino forma para o mundo do trabalho, na perspectiva de uma formação integral que unifique a formação humana com a formação técnica. Assim, educação e ensino interagem numa organicidade tal que o ato de ensinar requer simultaneamente a (co)participação de professores e alunos que, de forma sistemática, organizada e planejada, (re)constroem os conhecimentos numa constante relação com o meio social local, regional e global. É

por meio das relações sociais orgânicas que o processo ensino-aprendizagem vai se consolidando e neste sentido, “[...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo” (SAVIANI, 2005 p. 12-13).

Frente a isso, entende-se que a prática didático-pedagógica dos professores da EPTNM tem um compromisso político-social de possibilitar aos estudantes uma reflexão sobre as conjunturas sociais, culturais e políticas a que estão inseridos. Nesse sentido, apreende-se, assim como Saviani (2005), que cabe às instituições escolares, sobretudo às vocacionadas para a formação do aluno trabalhador - as escolas de educação profissional, a função social de promover as transformações societárias por meio do saber elaborado, possibilitando, assim, aos indivíduos a superação das formas de organização social vigentes e da divisão das classes sociais. Não obstante, faz-se urgente e necessário que os docentes tenham consciência social e política do seu papel como formadores de opiniões e, portanto, promover especialmente nos cursos de educação profissional, o debate e a problematização das múltiplas facetas dos modos de produção capitalista, colaborando com a formação crítica do futuro trabalhador. Com efeito, vale destacar que assim como Saviani (2005) entende-se que a escola não é apenas reprodutora da sociedade, mas também pode ser instrumento para mudanças societárias, pois, à medida que educa, forma um novo homem.

Considerando esse cenário, propõe-se a refletir a prática didático-pedagógica dos docentes da EPTNM, atentando para a materialização de ações de uma pedagogia histórico-crítica que tem por finalidade compreender a educação a partir do desenvolvimento histórico objetivo (SAVIANI, 2005, p. 102). A pedagogia histórico-crítica é o passaporte para que a ação docente promova no aluno inquietações acerca da prática social a que está inserido. Com efeito, essa pedagogia é:

tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vygotsky”. A educação é entendida **como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens**. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. **A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa**. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização),

dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, s/a, grifos meus).

Concorda-se com o autor quando se refere à educação como mediação no seio da prática social global o que impõe aos atores educacionais do ensino técnico o compromisso com uma formação integrada, em que a formação humana seja tão importante quanto a formação técnica. Ou seja, o saber é produzido nas relações sociais, na *práxis* social e é, portanto, histórico (SAVIANI, 2005). Desse modo, questiona-se: os profissionais que não se formaram para a docência, mas que atuam como professores na EPTNM teriam uma prática didático-pedagógica favorável ao desenvolvimento integral dos estudantes? Estariam [eles] preparados para, segundo Saviani (2005), analisar e debater as questões suscitadas pela “prática social (problematização), dispondo de instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizando sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse)”?

Desse modo, tem-se como objetivo geral compreender a materialização das práticas docentes a partir das percepções dos estudantes correlacionando: a pedagogia histórico-crítico, a didática, a contextualização com a prática social e a formação docente. Entende-se que os estudantes são os agentes que poderão de forma mais eficiente colaborar na identificação e organização dos dados coletados uma vez que eles são parte indissolúvel desse processo de ensinar e aprender. Não obstante, a interlocução da pedagogia histórico-crítico com a formação docente se faz sob o pressuposto de que os profissionais não formados para a docência poderão ter maior dificuldade em valorizar, como ponto de partida, o contexto social dos alunos. Essa crença é balizada pelo fato de esses profissionais não terem em sua formação as discussões e conhecimentos, ou seja, os saberes específicos e necessários ao exercício da docência.

Essas questões refletem a realidade em que se encontra um número considerável de profissionais que atuam como professores mesmo não tendo se formado para isto, o que implica reconhecer a existência de profissionais diversos: engenheiros, químicos, farmacêuticos, enfermeiros, arquitetos, advogados, dentre outras profissões, atuando como docentes em salas de aula. A título de exemplificação, buscou-se nas estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dados que pudessem corroborar essas análises. No Quadro 1, registra-se a classificação da formação docente em relação à disciplina que lecionava no ensino médio em 2013, ano base de referência da coleta de dados realizada pelo INEP.

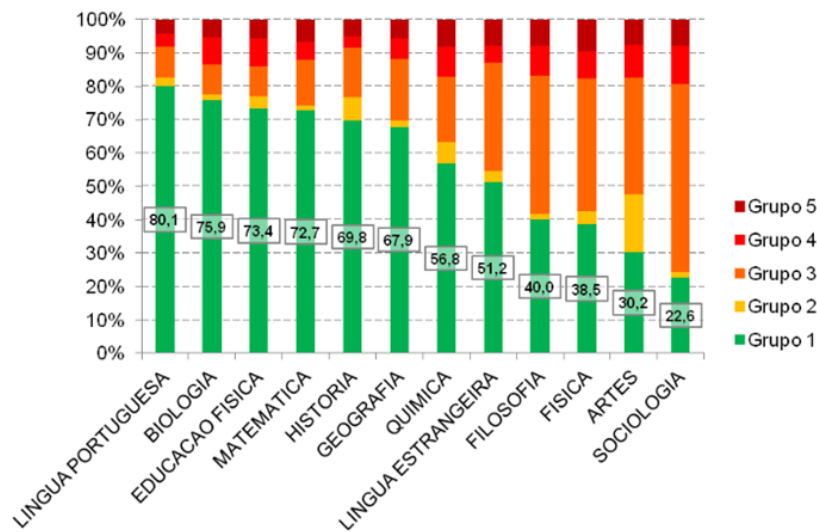
Quadro 1 - Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona no ensino médio - Brasil, 2013.

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: INEP (2014).

Em nota técnica divulgada pelo INEP (2014), os pesquisadores dessa instituição classificaram a formação dos docentes em 5 categorias, alegando que assim se evitaria uma “classificação dicotômica entre quem tem a formação esperada e quem não tem”. Desse modo, entende-se que foram pulverizadas as possibilidades da atuação docente para além do grupo dos professores (formados em licenciaturas ou cursos de complementação pedagógica) e os demais profissionais oriundos de outras áreas científicas.

Contudo, a rigor, essas categorias poderiam ser apresentadas em 3 grupos. A saber: 1). docentes com formação superior de licenciatura; 2). bacharéis e tecnólogos; e 3). Docentes que não possuem curso superior. O bloco 1 é formado por 2 subgrupos, pois, nem todos os docentes que possuem licenciatura lecionam na área de sua formação inicial. Por exemplo, é muito corriqueiro nas escolas de educação básica, professores licenciados em história, lecionarem as disciplinas de filosofia e/ou sociologia; e vice-versa. A outra situação é referente aos programas especiais de formação pedagógica que têm por finalidade, certificar os profissionais bacharéis e tecnólogos, por meio de uma complementação pedagógica, para a docência na educação básica. Segundo a Resolução CNE/CP nº 02/2015, art. 9º, os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem os cursos de: a) graduação de licenciatura; b) formação pedagógica para graduados não licenciados; e c) segunda licenciatura (BRASIL, 2015, p. 8-9). O Gráfico 1 apresenta o cenário desses profissionais que estão na docência do ensino médio brasileiro.



**Gráfico 1** - Distribuição dos docentes das disciplinas da matriz curricular da Base Nacional Comum, do Ensino Médio, segundo as categorias de formação inicial. Brasil, 2013.

**Fonte:** INEP (2014).

Observa-se pelo disposto no Gráfico 1 que as disciplinas de Filosofia (40%), Artes (30,2%), Sociologia (22,6%) e Física (38,5%) são lecionadas por mais de 50% de profissionais não formados para a docência. Não muito distante está a disciplina de Química, que é lecionada por apenas 56,8% de professores formados para esta profissão. Esse cenário expõe uma fragilidade própria da profissão docente à medida que não existem políticas obrigatórias para que o exercício da docência seja de uso exclusivo dos professores.

De acordo com o estudo de Gauthier et al. (2006), o que caracteriza a profissão docente é o fato de conhecer profundamente a matéria a ser ensinada, sua estrutura, sua construção histórica bem como os métodos, técnicas, analogias ou metáforas que melhor se aplicam ao seu ensino, diferenciando o professor de qualquer outro leigo que entende e se interessa pelo assunto objeto do seu ensino. Portanto, as especificidades da profissão docente são marcas identitárias próprias, que diferenciam este profissional do saber formal dos demais profissionais de outras áreas científicas, humanas e tecnológicas. Nessa perspectiva, este texto tem como objetivo refletir sobre as formas pelas quais os professores constroem e reconstróem os seus saberes e a sua identidade profissional.

Sob esse contexto, entende-se que a pedagogia histórico-crítica poderá estar comprometida pelo fato de os docentes não estarem preparados para o trabalho do professor. Ou seja, trabalhar em uma instituição de ensino requer conceber a escola como um espaço privilegiado do saber elaborado, do conhecimento científico e da cultura erudita; espaço de transposição didática dos saberes



espontâneos e populares - que não devem ser de responsabilidade das instituições de ensino porque fazem parte da própria constituição do indivíduo.

Nesse sentido, os estudos de Tardif (2004) contribuem para o entendimento da relação entre o professor enquanto sujeito do processo ensino-aprendizagem e a sua relação e (re)construção dos saberes. Para o autor, os saberes profissionais dos professores são:

temporais no sentido que [...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo de sua história de vida escolar. Plurais e heterogêneos porque provêm de diversas fontes. [...]. Personalizados e situados porque se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (TARDIF, 2004, p. 15).

O autor defende que o conhecimento da matéria a ser lecionada é apenas uma das condições necessárias para a profissão professor, o que não garante uma condição suficiente do trabalho pedagógico. Nesse cenário, compreende-se que, ao construir a sua identidade docente, o sujeito-professor mantém uma estreita relação entre a sua subjetividade, a sua história de vida, o seu contexto sócio-político e cultural e a materialização da sua profissão. Assim, o desenvolvimento de suas atividades profissionais sofrerá interferências de sua vida na infância, de sua vida escolar, de seus valores e de suas crenças, de suas representações de vida e de mundo.

Considerando o forte vínculo existente entre a subjetividade do sujeito professor e a construção de seus saberes profissionais, importa questionar o que é, aqui, concebido como saber. Para Borges (2004), “não é suficiente que o professor faça qualquer coisa para se denominar de saber é preciso que ele saiba por que faz essas coisas ou por que faz desta ou daquela forma (p. 90)”. Nessa perspectiva, apenas dominar os conhecimentos a serem ensinados, não basta. É necessário incorporar à ação docente um conhecimento pedagógico e curricular. Sendo assim, como os professores que não tiveram acesso ao curso de formação de professores irão construir os saberes profissionais necessários a sua prática docente? Se a profissão docente se aprende na prática, qual o sentido de se ir à escola? Charlot (2005) questiona: para o professor, qual é o sentido de ensinar? Qual é o sentido de tentar ajudar os jovens a aprender e a compreender as coisas?

Diante dessas indagações pressupõe-se que o trabalho docente possa ser entendido como uma tarefa complexa que requer uma formação acadêmica profissional bastante sólida e exige muito

mais que o domínio dos conhecimentos específicos que serão (re)produzidos na relação com a prática. Tardif (2004) assevera que a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Para o educador Paulo Freire (1996), é essencial ao exercício da docência a reflexão crítica sobre a prática, sobre a relação teoria e prática para que não se desvirtue a teoria em um blábláblá e a prática em ativismo. Ou seja, todo educador necessita refletir e compreender a relação estabelecida entre a teoria e a sua prática. Corroborando essa premissa, Sacristán e Gómez (2000) afirmam que:

Sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer às demandas e ordens externas [...]. O profissional do ensino, antes de ser um técnico eficaz, deve ser alguém responsável que fundamenta sua prática numa opção de valores e em ideias que lhe ajudam a esclarecer as situações, os projetos e os planos, bem como as possíveis consequências de suas práticas (p. 9-10).

Frente a essas considerações, entende-se que muitas são as possibilidades e os desafios presentes na prática pedagógica docente, sobretudo dos professores que não possuem uma formação específica para o exercício da docência, pois, segundo Tardif (2004, p. 35) “quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, mais longo e complexo se torna o processo de aprender”.

Dessa forma, compreende-se o aspecto materialista na teoria de Saviani (2005 p. 14), quando ele afirma que “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. [...] não se trata de qualquer tipo de saber. [...] tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado”. Partindo dessa tese, a pedagogia histórico-crítica é uma concepção educacional que tem consciência de que o homem é um ser histórico, pois, à medida que se desenvolve constrói história e é esta história que origina o conhecimento que é transmitido por meio da educação escolar.

## Percursos metodológicos para apreensão do fenômeno investigado

As pesquisas científicas nas ciências humanas e sociais vêm superando, ao longo dos anos, os pressupostos pertencentes ao paradigma pensado pelos positivistas, afirmando que os fenômenos nesta área de produção não podem ser submetidos à pretensão da quantificação e neutralidade. A pesquisa em questão é de natureza qualitativa, pois não há neutralidade do pesquisador, uma vez que “a compreensão dos fenômenos supõe a interpretação, a revelar os sentidos e os significados que não

se dão imediatamente, indagando, buscando o esclarecimento das fases ocultas que se escondem atrás dos fenômenos” (GAMBOA, 2007, p. 88). Lüdke e André (1986) afirmam que a construção da ciência é um fenômeno social por excelência e para realizar uma pesquisa qualitativa também é necessário promover o confronto entre as evidências, coletar informações sobre o assunto e o conhecimento acumulado a respeito dele, realizar atividades que busquem refletir sobre conhecimentos específicos, ajudando assim a legitimar o caráter científico da pesquisa.

Embora tenha anunciado tratar-se de uma pesquisa qualitativa, entende-se que há, também, uma combinação com a abordagem quantitativa, sobretudo no que tange às análises das respostas dos questionários. Sublinha-se, portanto, que a sondagem por meio da aplicação do questionário teve por finalidade, especialmente, a busca de subsídios para a compreensão da materialização das práticas docentes sob o olhar dos(as) alunos(as). O desafio maior foi buscar um conhecimento teórico que pudesse proporcionar a apreensão das contradições, da estrutura e da dinâmica do objeto pesquisado (COSTA, 2016, p. 21), pois de acordo com Frigotto (2005, p. 75), “as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas, pois, não existe método alheio a uma concepção de realidade”.

Este trabalho foi desenvolvido em 5 etapas. Na 1ª realizou-se um estudo a respeito da titulação do quadro geral de docentes da instituição de educação superior (IES) investigada. Para tanto, foi consultado o Relatório de Gestão/2015 disponibilizado online no sítio dessa IES. A 2ª etapa comporta a particularidade da formação acadêmica inicial dos professores que atuam nos cursos técnicos de nível médio (CTNM) pesquisados. Importa registrar que essa IES oferta no campus pesquisado 02 CTNM, sendo um eixo tecnológico de infraestrutura e outro da informação e comunicação. Todos os docentes investigados pertencem ao quadro efetivo da instituição e são do regime de dedicação exclusiva (DE). Para efeito do delineamento do perfil docente foi consultada a graduação de origem, a titulação e o vínculo com a instituição.

Na 3ª fase, optou-se como procedimento investigativo, a técnica de grupos focais, realizada com 24 alunos desses 2 cursos de educação profissional. Esclarece-se que a coleta de dados ocorreu nas 1ªs, 2ªs e 3ªs séries da EPTNM, totalizando 12 turmas. O grupo focal foi organizado em dois momentos distintos, sendo que os alunos foram divididos por curso. Foi um aluno de cada turma, portanto, 12 alunos, todos líderes de turma que foram delegados pelos colegas para, também, representá-los nessa roda de conversa.

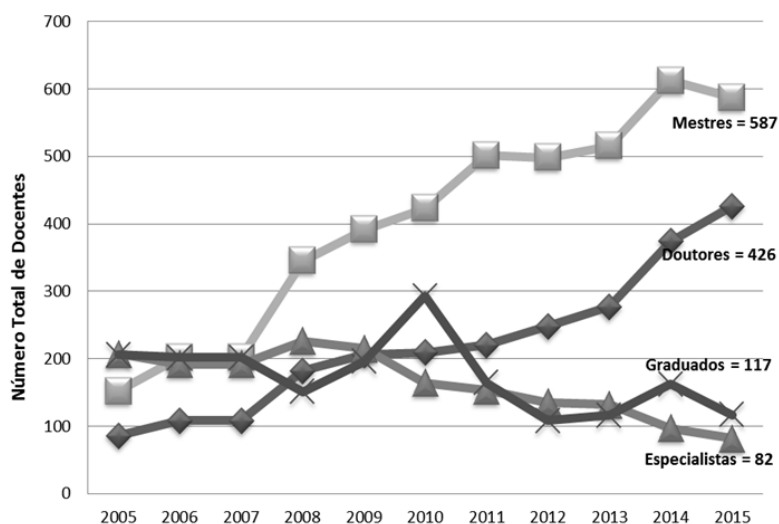
O 4º momento diz respeito à aplicação de um questionário para 128 alunos, 04 turmas de 2ªs e 3ªs séries desses 2 cursos técnicos investigados. Antes da aplicação do questionário foi explicada para os alunos a finalidade da pesquisa e solicitado a eles o acordo em participar, ou não da mesma. Não obstante, o questionário de uma forma geral possibilitou a realização de uma avaliação institucional, pois permitia que os estudantes manifestassem a sua percepção em relação: à prática pedagógica docente; aos serviços administrativos, de apoio e infraestrutura; à coordenação do curso e; aos aspectos acadêmico-formativos do curso. Além disso, os alunos foram convidados a realizarem uma autoavaliação.

A 5ª etapa se tratou da organização e análise dos dados coletados. No cruzamento dos excertos resultantes da entrevista com os grupos focais, fez-se um esforço para verificar em que momento as falas discentes tinham uma relação com a formação de origem do docente, podendo assim organizá-las em 3 blocos: 1º - grupo dos professores não licenciados ou que não tiveram acesso a cursos de formação pedagógica; 2º - grupo dos professores licenciados e; 3º - grupo que se refere tanto aos professores licenciados quanto aos não licenciados.

Esclarece-se que se entende não ser necessário identificar a instituição bem como os cursos técnicos e os sujeitos pesquisados, uma vez que em nada alteraria e/ou influenciaria os resultados de pesquisa. Desse modo, zelando pela ética e o anonimato dos seres sociais, faz-se as análises e discussões a partir da apreensão, percepção, e dos dados coletadas pela pesquisadora, bem como com sua relação com o fenômeno investigado.

## Traçando o perfil dos professores que atuam na educação profissional

Considerando a lacuna existente nas pesquisas de formação de professores da EPTNM optou-se neste trabalho por um estudo exploratório sobre o perfil dos professores que atuam nesta modalidade de ensino. Para tanto, realizou-se uma pesquisa documental na instituição investigada, visando o mapeamento da formação acadêmica profissional; da titulação e do regime de trabalho dos professores que lecionam nos Cursos Técnicos ofertados pela instituição. Por se tratar de um estudo introdutório, uma porta de acesso a futuras pesquisas, considerou-se viável a investigação por amostragem em 2 cursos técnicos integrados - planejados de modo que o aluno conclua o Ensino Médio juntamente com uma habilitação profissional técnica de nível médio. Desse modo, registra-se no Gráfico 2 a titulação dos 1.224 professores pertencentes ao quadro docente geral, da instituição.

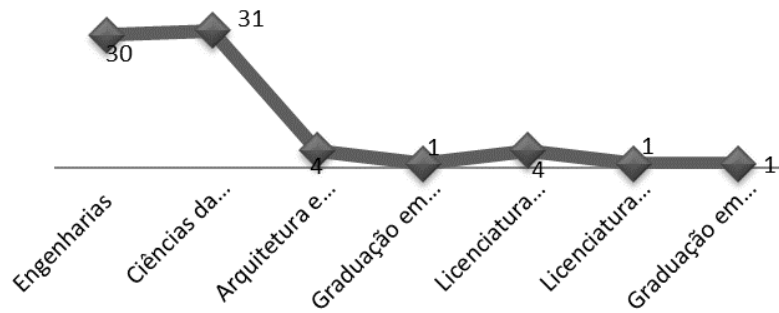


**Gráfico 2** – Número total de professores na instituição investigada.  
**Fonte:** Instituição pesquisada - Relatório de Gestão/2015.

Esse cenário apresenta um número de professores com titulação de mestres e doutores bastante significativo, pois somam aproximadamente 80% do quantitativo de docentes efetivos da instituição. Para uma instituição de ensino que valoriza a articulação entre o ensino e a pesquisa, considera-se que a titulação dos docentes pode favorecer o desenvolvimento deste processo. No entanto, há que se cuidar para que o pesquisador não se sobreponha ao professor e que o ensino não seja desvalorizado em detrimento da valorização da pesquisa e do pesquisador. Não obstante, compete informar que os cursos integrados investigados são compostos por aproximadamente 67% de professores da formação geral (núcleo básico das disciplinas que compõem a matriz curricular do ensino médio) e 33% de professores da parte específica, de cada habilitação profissional a que se destina o curso. Registra-se que a carga horária da formação geral é de 2.400 horas e a da formação específica de 1.300 horas.

Sob esse aspecto, professores mestres e doutores, entende-se a partir dos estudos de Demo (2004) que a qualificação docente dessa instituição de ensino é favorável ao desenvolvimento do perfil do professor pesquisador. Isso porque a formação *scrito sensu* possibilita ao professor ser o profissional da “reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto, sobretudo, como princípio educativo” (DEMO, 2004, p. 80). Para esse autor, é fundamental que se supere a figura do professor aulista (capacitado para só dar aulas) e integrar a aprendizagem à pesquisa no cotidiano da prática educativa.

Apresenta-se, no Gráfico 3, a formação acadêmica inicial dos professores que atuam nesses cursos técnicos. Contudo, apesar de se tratar de um curso integrado, esse perfil docente se refere apenas aos professores da formação técnica específica



**Gráfico 3:** Formação acadêmica inicial dos professores que atuam nos cursos técnicos investigados.

**Fonte:** Dados de pesquisa/2015

O Gráfico 3 confirma as premissas anteriores que apontavam para um grupo de professores que não se formaram para a profissão professor. Dos 72 professores que formam o corpo docente da formação técnica dos 2 cursos da EPTNM investigada, apenas 5 se formaram para, de fato, serem professores (licenciados ou complementação pedagógica). Os demais 67 professores são profissionais de outras áreas, majoritariamente das engenharias e ciências da computação, que se tornaram professores pelo fato de a profissão não ter uma exigência legal de formação específica.

A formação em cursos de engenharia civil, engenharia elétrica, ciência da computação, arquitetura e urbanismo são suficientes para que esses profissionais se tornem professores? Estarão os professores, sobretudo aqueles cuja formação acadêmica profissional não se fez em cursos específicos para formação de professores, conscientes da responsabilidade e da complexidade que envolve o exercício de sua profissão? As dimensões humanas, afetivas, sociais, culturais, políticas, são consideradas relevantes no planejamento de sua aula?

Sem ter a pretensão das respostas, porém, buscando apresentar possíveis pistas, recorre-se às problematizações do professor Dante Henrique Moura, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), que tem se tornado um dos professores brasileiros que mais tem investido em discutir a educação profissional envolta nas políticas públicas educacionais nos últimos anos no Brasil, para uma melhor compreensão destas questões. Em suas palavras:

[...] me refiro principalmente aos bacharéis que atuam nas disciplinas específicas da formação profissional. Por essa característica, eles não têm formação na docência, por esse ponto de vista científico, não conhecem o campo da educação de uma maneira geral, nem da educação profissional [...]. É claro, se alguém é bacharel, atua na rede a bastante tempo, ele vai se aproximando dos conhecimentos desse campo, mas não na forma do conhecimento e do saber sistematizado, mas sim, do saber experiencial, que é importante, mas que não cobre completamente o campo de conhecimento necessário à educação profissional. [...] **A maioria dos docentes não tiveram acesso aos estudos da relação trabalho e educação, capital e trabalho.** Nossos bacharelados, as engenharias, em qualquer área, da saúde, da área de direito, cooperativismo, agronomia, não fazem essa discussão sobre as questões das relações entre trabalho e educação. Em geral, compreendem o seu papel, apenas como o de transmitir conteúdos específicos de sua disciplina ou se assume mais como bacharel de sua respectiva área, do que como professor. Quando conversamos com alguém que é professor da área da educação profissional, sendo bacharel, vamos fazer uma reflexão, que ninguém diga, qual é a sua profissão? Quem é que responde professor? Ou, quem é que responde engenheiro? **Assumimo-nos pela graduação e não pela função que ocupamos**, daí porque dizemos: engenheiro, médico, advogado..., sendo professor (MOURA, 2013, p. 36, grifos meus).

A rigor, concorda-se com a posição desse autor e reafirma-se a importância de se formar para a profissão professor, sobretudo para a docência na educação profissional, considerando a finalidade maior desta modalidade de ensino que é a habilitação profissional do técnico de nível médio. Diante disso, defende-se uma formação que contextualize e problematize, por exemplo, temas essenciais como as relações que se estabelecem entre “trabalho e educação, capital e trabalho”. Nesse quesito, entende-se que o cenário apresentado no Gráfico 3 não é terreno fértil para a materialização da docência na perspectiva de uma formação do aluno/trabalhador na concepção da educação politécnica. Isso é, no entendimento segundo Saviani (2007, p. 161), de possibilitar “aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas”.

## O olhar discente sobre a materialização da prática docente

Organizou-se no Quadro 2 os excertos das falas dos alunos quando reunidos no grupo focal. Foi uma conversa com uma finalidade acadêmica, mas que se pautou pela leveza dos participantes, criando um clima de confiança e menos formal. Os estudantes ficaram à vontade para falarem das questões apontadas pelo pesquisador que se atentava para não perder o fio da objetividade da pesquisa. As falas foram organizadas em 3 blocos. O primeiro foi referente à prática pedagógica dos



professores não licenciados; o segundo se referiu aos professores licenciados e o 3º bloco envolveu os professores licenciados e os não licenciados. Ressalta-se, porém, que os alunos pesquisados não sabiam dessa classificação. As correlações foram efetuadas após a realização da técnica do grupo focal, relacionando o professor citado pelo aluno e a sua formação acadêmica inicial.

**Quadro 2** - Percepções dos estudantes em relação à prática pedagógica docente.

NÃO LICENCIADOS	LICENCIADOS	AMBOS
O professor não auxilia os alunos durante a aula. Apenas entrega a apostila e os alunos têm que dar conta de resolver os exercícios sozinhos, o que dificulta a aprendizagem de todos em uma matéria que é muito necessária nesta área.	Instiga o aluno a aprender, ótima explicação, Ajuda sempre que há dificuldades. Suas aulas são sempre dinâmicas e as atividades distribuídas em pequenos grupos, auxiliando assim o aprendiz.	Os professores deveriam dar maior atenção aos alunos com dificuldade de aprendizagem.
Os alunos têm muita dificuldade em aprender a matéria que o professor está passando, porque ele tem dificuldade em explicar.	Ótimo professor disponibiliza métodos interativos e descontraídos nas aulas, melhorando o aprendizado!	As matérias das ciências exatas devem ser explicadas com calma e coesão. Além de ensinar mal, dá provas fora do nível ensinado e as corrige de forma diferente do que foi ensinado.
Professor com grande conhecimento e boa didática, todavia valorizou mais o cumprimento da ementa do que a assimilação do conteúdo por parte dos alunos. De nada adianta ter um laboratório de informática apenas pra copiar a matéria que é dada em aula.	A professora possui grandes habilidades em lecionar, tornando a aprendizagem mais facilitada e melhor aplicada no cotidiano.	
O Professor é extremamente inteligente, porém possui o mesmo defeito que a maioria dos nossos professores tem: não têm a didática necessária para passar seu conhecimento. São super inteligentes, mas às vezes não conseguem passar o conhecimento que possuem, de forma clara e objetiva aos alunos.	Este é um bom exemplo de profissional, pois sempre disponibiliza os horários de atendimentos extraclasse, tem uma linguagem clara, entre outras qualidades que fazem do mesmo um excelente professor.	Os professores andam com a matéria de forma acelerada, não dando tempo para que sala acompanhe.
Excelente professor, inteligente, mas não gosta muito de explicar. Prefere muita das vezes passar a matéria para os alunos pesquisarem, não gosta de corrigir exercícios dados; trabalha com o mesmo sistema de faculdade o que na minha opinião não é correto em se tratando de um curso técnico.	A professora visou além de tudo o bom entendimento de todos os alunos. Leciona com boa vontade e muita sabedoria, o que faz com que o rendimento dos alunos seja muito bom.	Poderia ter passado, no início do ano, o seu plano de ensino. Por isso, não se sabe se a professora desenvolveu a totalidade dos conteúdos previstos para a disciplina.
Ser professor é fácil. O professor senta na cadeira não faz mais nada. Sabe a matéria mas não sabe lecionar. Avalia de maneira inadequada, uma vez que suas provas são nível ITA e ele não disponibiliza exercícios que se assemelham com os cobrados em avaliação.	Nos entende e sempre nos ajuda, explica muito bem. Ela coloca moral na sala e mostra que sabe muito bem a matéria.	Dificuldades em explicar os conteúdos. Preconceito contra homossexuais.

<p>Não se preocupa com os alunos, passa a matéria, "quem entendeu tá bom, o resto que se vire". Usa muito do sarcasmo dentro de sala de aula, faz uso de perseguição com alguns alunos.</p>	<p>A professora sabe explicar bem a sua matéria, sempre se disponibilizou para tirar dúvidas, esclarecer a matéria, dar plantões fora do horário de aula etc.</p>	<p>Os professores deveriam falar menos de sua vida pessoal e ensinar mais.</p>
<p>Podiam ser mais atualizados (mais didática para os professores das técnicas) e mais focados no ensino.</p>	<p>É uma professora que explica mais ou menos, passa muito filme e tenho a impressão de que ela não gosta de dar aula. Cede suas aulas sempre que pode.</p>	<p>Passa as aulas lendo a apostila em voz alta, como se nenhum aluno soubesse ler.</p>
<p>Ao ser questionado quanto a uma matéria cobrada em prova, afirmava ser culpa da turma não ter dado a ele o tempo para passar o conteúdo, quando na verdade, era culpa dele também, pois atrasava muitas vezes e perdíamos até 20 minutos de aula esperando e mais 10 com sermão pela turma estar bagunçada quando ele chegou.</p>	<p>O professor mais bem preparado didaticamente.</p>	<p>Tem um risinho irônico que tira qualquer um do sério, e se acha o dono da verdade.</p>

Fonte: Dados de pesquisa, 2015.

Os discursos discentes indicam a necessidade de a escola dirigir um olhar para as práticas didático-pedagógicas dos professores, sobretudo daqueles que não frequentaram curso de formação docente, uma vez que esses profissionais:

Não têm conhecimentos científicos aprofundados sobre o campo de atuação, por não serem graduados naquela área; não têm formação acadêmica para a docência, e portanto, do ponto de vista científico, não conhecem o campo da educação de uma maneira geral tampouco da educação profissional [...]. Exatamente, ao não serem formados, não serem professores, não têm conhecimentos sobre os fundamentos sociais, históricos, filosóficos e políticos da educação. Assim como, da didática e da psicologia da educação; sendo assim, qual é a perspectiva da formação da classe trabalhadora, a dimensão intelectual, a dimensão tecnológica? Esses profissionais não graduados que atuam na educação, eles próprios têm lacunas nessa dimensão intelectual, na dimensão tecnológica, na dimensão ético-política. Então, como eles podem atuar nessa perspectiva de formação humana integral, formando pessoas nessa perspectiva? Praticamente inviabiliza a formação na direção que desejamos (MOURA, 2013, p. 35).

As assertivas do professor Moura (2013) reforçam as crenças desta pesquisadora que entende que a profissão docente, tal qual a profissão do médico, do engenheiro, do psicólogo e todas as demais, carecem ser realizadas em cursos específicos para as habilitações profissionais. Isso é, são

as licenciaturas ou os programas de complementação pedagógica que certificam os sujeitos para a profissão de professor.

Frente a essas considerações, aponta-se que a maioria das dificuldades indicadas pelos discentes se refere ao bloco dos professores não licenciados. A análise dos excertos direcionam para a lacuna de aspectos que são inerentes à profissão docente e que, portanto, serão desenvolvidos/apresentados em cursos de formação docente. Sob o olhar discente a respeito das práticas pedagógicas dos profissionais que estão professores, mas não se formaram professores, se pode apreender que há limitações no que se refere à didática<sup>2</sup>, pois, há uma reincidência de narrativas, como por exemplo, *não têm a didática necessária para passar seu conhecimento; sabe a matéria mas não sabe lecionar, mais didática para os professores das técnicas*. Além disso, registra-se a postura do profissional em relação à distorção de conteúdos estudados em aula e atividades de avaliação. O que seria a avaliação para esse docente? Um instrumento de punição? Qual o sentido de se avaliar o que não se desenvolveu em sala? Demo (2004) diz que:

Para cuidar, é indispensável avaliar. Portanto, temos de repensar nossas ideias sobre avaliação. Elas foram pervertidas por vários percalços, entre eles: abuso da avaliação para fins autoritários e disciplinares; abuso da nota como arma do professor e estigmatização do aluno [...]. Valorizar processos avaliativos supõe, primeiro, um olhar severamente crítico sobre avaliação, já que é procedimento arriscado, sempre incompleto, facilmente injusto, tendencialmente autoritário. Só pode ser bem conduzido por profissionais bem preparados. Segundo, há que entender o processo como expediente de garantia da aprendizagem do aluno, como expressão maior do cuidado com a sua aprendizagem. Quem cuida, avalia. Quem não cuida, dá aula! (DEMO, 2004, p. 86).

Concorda-se com Demo (2004) e entende-se que a temática avaliação requer ser mais bem problematizada no cotidiano das instituições para que não seja utilizada como instrumento de poder e de punição. Especialmente no caso desta pesquisa, há indicativos de que as práticas avaliativas não são compreendidas como parte do processo de se ensinar e aprender, pois, os alunos relataram situações em que o professor *dá provas fora do nível ensinado e corrige-as de forma diferente do que foi ensinado; avalia de maneira inadequada, uma vez que suas provas são nível ITA e ele não*

---

<sup>2</sup> Registra-se que o termo “didática” conforme apresentado nesse contexto se refere ao entendimento dos estudantes, ao senso comum, de que é a maneira como se dá uma aula.

*disponibiliza exercícios que se assemelham com os cobrados em avaliação. As percepções dos estudantes a respeito dos professores licenciados acenam para um cenário em que o professor é mais bem preparado didaticamente; disponibiliza os horários de atendimentos extraclasse; tem uma linguagem clara; aulas são dinâmicas; motivam os alunos a aprenderem.*

No terceiro bloco, no qual se concentrou aspectos referentes aos professores licenciados e aos profissionais que estão professores (não licenciados), as questões giram em torno de aspectos comportamentais, pois reclamaram muito de posturas irônicas; de preconceitos homofóbicos; de falta de acompanhamento aos alunos com dificuldades de aprendizagem e pressa em cumprir o programa disciplinar. Ou seja, o professor fica refém de um programa de ensino ao invés de priorizar o tempo de aprendizagem dos alunos.

## Considerações finais

Entende-se que este estudo investigativo poderá colaborar com reflexões acerca da formação docente para a EPTNM e apresentar pistas para futuras pesquisas. Pode-se perceber que as representações que os estudantes constroem sobre os aspectos relacionados ao ensino e à prática docente, proporcionarão a busca de elementos para melhor se compreender a materialização das práticas didático-pedagógicas, sobretudo, sobre o processo de ensinar e de aprender.

Esta pesquisa indica que na IES pesquisada há uma insatisfação dos estudantes no que se refere à materialização da prática pedagógica em sala de aula. Nesse quesito, os profissionais que não se formaram para a docência e que, no entanto, estão professores na educação profissional, apresentam limites relacionados a uma deficiência de sua formação inicial, pois em sua graduação, não lhes foi apresentado o campo da educação.

Os relatos apontam para um distanciamento entre a aula e a didática, assim como também relatam a tendência desses profissionais em aproximarem o curso técnico aos cursos de graduação. Isso é, tendem a deixar os alunos numa autonomia desorientada, sem o acompanhamento necessário para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a compreensão dos conhecimentos científicos.

Vale ressaltar que esses profissionais, não professores e que estão professores, chegam, por vezes às instituições de ensino após serem aprovados em concursos públicos, mas, no entanto, apesar de possuírem titulação de mestres ou doutores, nem sempre têm experiência com a sala de aula, salvo

as vezes em que “substituíram” o orientador em alguma aula na pós-graduação, ou foram professores formadores em cursos de Educação a Distância.

Esse relato é pertinente, pois a pós-graduação *stricto sensu* não forma professores, mas sim, pesquisadores, o que é fundamental nas instituições de ensino, considerando o tripé: ensino, pesquisa e extensão. Contudo, não se pode entender que uma formação é substitutiva a outra. Isso é, necessita-se da licenciatura para formar o professor e a a pós-graduação *stricto sensu* para formar o pesquisador, e as instituições serão o *lócus* de unir indissociavelmente o professor e o pesquisador.

Ainda sobre os profissionais não formados para a docência, registra-se que os estudantes reconhecem que os mesmos dominam bem o conhecimento específico de sua área de formação inicial. Contudo, percebem uma dificuldade em tornar esses conhecimentos ensináveis, e neste sentido atribuem-lhes a falta de didática. Há um senso comum entre os estudantes de que a didática é a disciplina que irá ensinar o professor a dar boas aulas. Por boas aulas [eles] entendem ser aquelas em que há aprendizagem e um bom relacionamento entre professores e alunos.

Outra questão que merece ser destacada se refere aos aspectos de avaliação da aprendizagem. Nesse aspecto, o grupo de professores (não licenciados) ficou em evidência, sobretudo porque, segundo os alunos pesquisados, as cobranças de conteúdos nas avaliações, quase sempre em forma de provas escritas, nem sempre estavam relacionadas aos conteúdos discutidos e trabalhados em aula. Nesse sentido, entende-se que a avaliação da aprendizagem necessita ser compreendida como parte processual do movimento de ensino-aprendizagem. Quanto aos professores licenciados, evidenciam-se aspectos referentes à boa didática, bem como à disponibilidade para o atendimento extraclasse. No entanto, houve a reclamação de ambos os grupos (licenciados e não licenciados) que não realizam um acompanhamento sistêmico dos alunos com dificuldade de aprendizagem.

À guisa de conclusão, entende-se a partir desta pesquisa que faltam políticas de valorização da profissão de professor, a começar pela permissividade normativa de que a mesma seja exercida por profissionais não formados em cursos de licenciatura. A educação, especialmente a educação profissional, não pode ser entendida como uma formação que se sustente apenas com o aprendizado das disciplinas que habilitam para a profissão, e tampouco que esse aprendizado seja materializado por profissionais oriundos de cursos de bacharelado ou de tecnólogos. Se assim for, qual o sentido das licenciaturas? Qual o sentido da profissão professor? Portanto, uma das possibilidades para equacionar essa questão é fomentar e requerer a esses profissionais que ingressem em programas de

Formação Pedagógica de Docentes que têm como um dos seus objetivos: formar docentes para o exercício didático-pedagógico das disciplinas técnicas e de formação geral (Base Nacional Comum) na Educação Profissional.

## Referências

- BORGES, C. Os saberes dos docentes como objeto de estudo. In: \_\_\_\_\_. **O professor da** educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara: JM Editora, 2004. p. 63-109.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **NOTA TÉCNICA Nº 020/2014.** Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/enem\\_por\\_escola/2014/nota\\_tecnica\\_indicador\\_adequa%C3%A7%C3%A3o\\_formacao\\_docente.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2014/nota_tecnica_indicador_adequa%C3%A7%C3%A3o_formacao_docente.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 2, de 1º de junho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 jul. 2017.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.
- COSTA, M. A. **Políticas de formação docente para a educação profissional:** realidade ou utopia? Curitiba: Appris, 2016.
- DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.), **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 69-90.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argus, 2007.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MOURA, D. H. Revista Inter-Legere (UFRN) entrevista: professor Dante Henrique Moura. Revista Eletrônica Inter-Legere, n. 13 jul./dez. 2013.
- SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, P. **Compreender para transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

\_\_\_\_\_. Pedagogia histórico-crítica. Glossário História, Sociedade e Educação no Brasil. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_pedagogia\\_historico.htm#\\_ftnref1](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm#_ftnref1). Acesso em: 10 jun. 2015.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2004.

Recebido em: 08/03/2017

Aceito em: 14/07/2017



## ESCOLA E EDUCAÇÃO: A QUEM INTERESSA?

GERALDO ANTONIO BETINI<sup>1</sup>

*RESUMO:* O presente artigo pretende discutir as políticas sociais, educacionais em seus aspectos mais amplos, em um contexto em que se faz necessário posicioná-las e entendê-las sob uma visão que se tem de Estado e de sociedade civil. Busca-se especificar as políticas educacionais e o seu papel na sociedade capitalista como um instrumento ideológico, político e econômico de hegemonia. Trata-se de uma política educacional produtivista, voltada a um novo paradigma de acumulação, necessário ao modelo de desenvolvimento neoliberal. A educação é oferecida às camadas populares de maneira como as forças hegemônicas querem, como estratégia do capital, visando à educação da população para o consenso. Nas múltiplas e contraditórias relações sociais, o Estado atua como mínimo para as políticas sociais, ainda que forte para o mercado.

*Palavras-chave:* Políticas públicas. Estado. Sociedade.

### *SCHOOL AND EDUCATION: WHO CARES?*

*ABSTRACT:* The aim of this study is to discuss social policies and public education in their broadest aspects, as part of an understanding of both the State and the civil society. It seeks to specify the educational policies and their role in a capitalist society, as an ideological, political and economic instrument of hegemony. A productivity educational policy, focused on a new paradigm of accumulation, is necessary for the neoliberal development. Under this system, public education is offered to the population grassroots in a way that benefit the hegemonic forces, as a strategy of capital, to educate the population towards consensus. In the multiple and contradictory social relations, the State acts at least for social policies, although strong for the market.

*Keywords:* Public policies. State. Society. School.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Pesquisador colaborador no Laboratório de Estudos Descritivos (LOED). E-mail: gabetini@uol.com.br

### *EDUCACIÓN Y ESCUELA: A QUIÉN LE IMPORTA?*

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo discutir las políticas sociales educativas en sus aspectos más amplios, en un contexto en el que es necesario posicionar y entenderlas en una visión que se tiene del Estado y de la sociedad civil. Busca especificar las políticas educativas y su papel en la sociedad capitalista como un instrumento ideológico, político y económico de hegemonía. Una política de educación productivista, dirigida a un nuevo paradigma de acumulación, necesaria para el modelo de desarrollo neoliberal. La educación es ofrecida a las clases populares de la forma cómo las fuerzas hegemónicas lo desean, como una estrategia del capital, destinada a educar a la gente para el consenso. En las múltiples y contradictorias relaciones sociales, el Estado actúa como “Estado mínimo” por las políticas sociales, aunque fuerte para los intereses del mercado.

**Palabras clave:** Política pública. Estado. Sociedad. Escuela..

## Introdução

O presente trabalho é parte da Tese de Doutorado do autor, defendida em 2009 (BETINI, 2009), na Faculdade de Educação da Unicamp, com modificações. Para melhor compreender as formulações das políticas sociais, incluindo a educacional, se faz necessário analisar o Estado e a sociedade em sua totalidade. O objetivo do texto é buscar fundamentação para análise e compreensão dos caminhos das políticas educacionais como desafio posto à educação brasileira. Para tanto, são discutidos aspectos fundamentais para esse entendimento.

Qual o papel da sociedade e do Estado na formulação das políticas educacionais, suas tendências e direcionamento que nem sempre atendem totalmente às aspirações das camadas menos favorecidas da sociedade. Na verdade, a educação oferecida a essa parcela da população atende aos interesses das forças hegemônicas, visando à educação para o consenso. O Estado não deixa de olhar para as classes populares, porém sempre como dominadas. Compete ao Estado capitalista a busca do equilíbrio, instável é verdade, entre dominados e dominantes.

Em sendo assim, as políticas educacionais atendendo às forças hegemônicas da sociedade, a educação oferecida às classes populares adquire centralidade desenvolvimentista, isto é, voltada para o trabalho simples, necessário para o desenvolvimento econômico do país em que a ênfase passa a ser a instrução, ler escrever e fazer conta, esquecendo-se da formação do ser humano completo. A educação é vista apenas como uma mercadoria, como qualquer produto a ser descartado. É a educação exercendo as funções ideológica, política e econômica. No contexto social, a escola e a educação sofrem a influência da hegemonia pedagógica no esforço de a burguesia manter as classes populares dominadas pela sua ideologia para continuar sendo uma classe dirigente.

A ênfase é dada às contradições que ocorrem na sociedade, na correlação de forças entre os diversos agentes sociais e o papel do Estado em manter o equilíbrio, instável é verdade, entre capital e trabalho. O Estado, apesar de não ser do capital, é manipulado por ele. A escola e a educação têm limites e possibilidades. Há que se acreditar no poder transformador do conhecimento e da educação em uma perspectiva histórica.

## As Políticas Sociais: Educação, Estado e Sociedade

O estudo das políticas sociais e educacionais é um desafio não só em sua compreensão, dada a sua complexidade, abrangência e envolvimento de conceitos, como também na formulação e programações que atendam às necessidades e interesses dos diversos atores sociais. E essa complexidade aumenta na medida em que se vive na sociedade atual, em que as ações do Estado visam manter os interesses de uma classe social dominante em detrimento de outra dominada. Nem por isso o Estado deixa de olhar para as classes populares da sociedade, porém sempre como dominadas.

A educação é oferecida às camadas populares de maneira como as forças hegemônicas querem, como estratégia, visando à educação da população para o consenso. Nas múltiplas e contraditórias relações sociais, o Estado hoje atua fortemente, mas como mínimo para as políticas sociais, mas pleno para o mercado. Quando as políticas do Estado pendem mais para as classes dominadas, as forças hegemônicas se rebelam e desmobilizam tais políticas, ou, colocam empecilhos objetivos para que elas não avancem.

A educação como uma atividade humana se desenvolve em um contexto social em sua totalidade, determinada pelas relações de produção e sociais que se operam na sociedade. É historicamente determinada pelo sistema capitalista dominante. O modo de produção da existência humana imprime à sociedade relações sociais que se dão de forma conflitante e contraditória pela luta de classes. Assim sendo, para se entender o fenômeno educativo em sua totalidade, em uma sociedade capitalista, é necessário estabelecer uma análise crítica, dialética, das contradições que ocorrem nas relações de produção e nas relações sociais - de classe (CURY, 1985).

A falta ou as falhas da análise contraditória das políticas públicas, do sistema educacional, da escola, da educação em sua totalidade levam ao não entendimento das relações contraditórias entre classes. Entendem-se as contradições da educação, ao se captar as contradições da sociedade capitalista. Não levar em consideração a categoria contradição é o mesmo que não considerar o

movimento implícito no real. As ideologias dominantes tentam, de todas as formas, eliminá-la das relações sociais, econômicas e políticas, negando a existência de classes sociais. Pela análise das contradições que se operam na educação, quando a pensamos como elemento de transformação social, pode-se entender não só os seus limites, mas também as suas possibilidades. Ao se desvendar o real como contraditório, podem-se criar condições para a sua superação, ao omiti-lo justifica-se sua existência (CURY, 1985). É a luta do discurso, como mecanismo de resistência, como instrumento de contra consciência.

A política educacional não é considerada uma política em si mesma. Por ser uma prática social, está sempre no campo das políticas sociais. Entretanto, há de se entender as políticas sociais, educacionais, colocando-as em um contexto mais amplo, contempladas em suas várias dimensões, numa visão concomitante de Estado e Sociedade Civil. Como políticas públicas geridas pelo Estado, porém, não como seu único determinante, mas que pelo componente de poder que tem, exerce grande influência em sua elaboração e execução. Podem ser vistas como uma dimensão do Estado, mas não restritas a ele. Também as políticas públicas não são de um partido, de um governo. As políticas públicas.

[...] guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Nesse sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade (AZEVEDO, 2004, p. 5-6).

Portanto, são espectros construídos por múltiplos atores da sociedade, inclusive pelo Estado e seus governantes. As políticas educacionais não são feitas somente pelo Estado, mas, principalmente, pelos grupos constituídos na sociedade civil. O Estado não faz somente as políticas sociais que quer. Quem as faz são as correlações de forças da sociedade civil. São representações sociais ligadas a interesses individuais, de grupos que se articulam no campo social sob um sistema de dominação construído a partir de uma dada realidade. O papel ou a forma de interferência do Estado nas políticas sociais vai depender da concepção que se tem de Estado e de sociedade.

O capital pressionado pela necessidade de superação das crises e de aumentar suas taxas de acumulação, a partir da década de 1980, faz com que haja uma diminuição da ação do Estado, delegando ao mercado, à iniciativa privada, ou ao que se convencionou chamar no Brasil de público não estatal, a gestão das políticas sociais e educacionais. A revolução tecnológica, operada pela microeletrônica, nesse momento, passa a ter influência preponderante nas políticas sociais,

educacionais, na medida em que opera profundas mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais e dessa reestruturação produtiva do capital, emerge um novo paradigma de acumulação.

A partir das décadas de 1960 e 1970, no mundo, o Estado do Bem-Estar Social deixa de ser interessante ao capital. O neoliberalismo, então, faz a crítica do Estado do Bem-Estar Social e a regulação vai sendo cada vez mais feita pelo mercado, diminuindo o papel do Estado. A Social Democracia, com seu Estado do Bem-Estar Social, cede lugar às políticas neoliberais. A partir daí configura-se o Estado mínimo para as políticas sociais e cada vez mais o Estado máximo para os interesses do capital. As mudanças no sistema de produção capitalista repercutem diretamente na educação pública em sua totalidade.

Para melhor entender as políticas públicas é necessário estudar os movimentos do capital e do trabalho. É necessário examinar as contradições que esses movimentos geram na sociedade, analisando a sua totalidade, o seu significado em um determinado momento histórico. Assim sendo, quando se analisa uma política pública específica, é necessário entender qual é o projeto do Estado que a sustenta.

Dessa forma, ao analisar uma política social, considera-se não apenas o movimento do capital, mas as articulações das forças antagônicas e os processos sociais que se confrontam. Necessário se faz entender o “projeto social do Estado como um todo e as contradições do momento histórico em questão [...]”; há de se fazer essa análise mesmo quando as políticas educacionais têm aspecto “humanitário e benfeitor” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 9).

A questão de moldar a escola ao projeto social do Estado fica mais clara com o texto abaixo:

No contexto das contradições entre os projetos de educação das classes e das lutas sociais, a escola básica foi sendo construída e (re)modelada tanto nos seus aspectos qualitativos e quantitativos quanto na extensão da escolaridade obrigatória e na universalização dos sistemas educacionais em consonância com o estágio de desenvolvimento das relações de poder, as mudanças nos processos produtivos – incluindo o grau de desenvolvimento científico e tecnológico – e a inserção dos países na divisão internacional do trabalho. Desse modo, a configuração e dinâmica da escolarização básica, aquela destinada à formação para o trabalho simples, dependem, em boa parte, do projeto de sociedade e de sociabilidade hegemônico em cada formação social concreta (MELO et al., 2015, p. 31).

A educação no Brasil, a partir da década de 1930, adquire caráter eminentemente pragmático voltado aos interesses do capital, o qual ganhava corpo na economia do país. Com a

modernização e a industrialização da economia brasileira, exigiu-se que as camadas populares fossem educadas e preparadas, para fazer frente às demandas desta nova fase histórica e das exigências de um novo mercado de trabalho. Portanto, uma educação que visava os interesses do capital se consolidava no cenário nacional. A educação vinha ao encontro das necessidades de um período histórico, a serviço das classes dominantes.

A questão da educação na sociedade brasileira passa a ser vista como determinante das mudanças sociais. Começa aí a apologia da educação como fator de transformação social, de ascensão social. Contradições as quais escamoteiam a real causa do crescimento e desenvolvimento econômico e social, ou seja, a economia. Dessa forma, a educação passa a ter um caráter apenas instrutivo, informativo, de transmissão de conhecimentos, deixando em segundo plano a formação humana do indivíduo.

É nesse período, 1930, que se inicia a programação das políticas sociais, motivada pelas novas relações de trabalho, impostas pelo sistema de produção capitalista. O governo de Getúlio Vargas representa bem a ambiguidade e a contradição que se processa entre o Estado e a sociedade civil. Ao mesmo tempo que permite, por exemplo, a existência do sindicato, via legislação trabalhista, exerce o controle do mesmo por meio da repressão policial e da centralização da sua existência ao Estado.

A partir de 1930, observa-se que o poder do Estado se agiganta principalmente na área da educação, brigando com outras organizações da sociedade civil pela sua hegemonia. A disputa que trava com a Igreja Católica é emblemática nesse sentido. Nesse período, o Estado cresce para suportar um projeto que o país discutia; projeto este da sociedade civil, que passa a ocupar o aparelho do Estado, ou seja, o crescimento e o desenvolvimento econômico nos moldes capitalistas. Cabe ao Estado dar suporte e sustentar a execução desse projeto. A educação será fundamental para tanto. Que tipo de operários se quer? Que ideais, valores legitimar junto à população? O que é importante ensinar e aprender para capacitar as pessoas ao mercado de trabalho? Como conformar os indivíduos ao sistema de produção capitalista e às relações sociais?

A Escola Nova, nesse período histórico, contribuiu com esse projeto de sociedade. O seu ideário favorece, até ajuda em grande parte a consolidação ideológica das instituições políticas, sociais e econômicas da sociedade brasileira. Assim o conceito de democracia da Escola Nova (convivência social em pequenos grupos), não considerando a sociedade como um todo, como uma coletividade, está em conformidade com o conceito de Estado que predomina no Brasil e que privilegia o grupo dominante. O valor regenerador e determinante da educação, defendido pela Escola Nova, se adapta

bem à realidade brasileira, aliando-se a isto a sua teoria de não confrontação. Para a Escola Nova, a mudança social e a regeneração do homem e da sociedade acontecem pela educação e não pelo confronto dos diferentes interesses e necessidades das classes sociais que compõe a sociedade.

A Escola Nova, quando estendida às escolas tradicionais públicas, causou mais danos do que benefícios

[...] uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 1983, p. 14, grifo do autor).

Ainda segundo Saviani (1983, p. 15), a Escola Nova contribui para a exclusão social, pois ao mostrar as deficiências da escola tradicional pública propaga a ideia de que é preferível “uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos”.

Com o declínio da Escola Nova há o advento da Escola Tecnicista, uma concepção produtivista de escola, que se implantou em função principalmente de interesses econômicos do capital internacional para poder empreender a sua reestruturação produtiva tecnológica e de gestão. O pragmatismo e o instrumentalismo se unem ao utilitarismo e ao mercantilismo da educação para servir aos interesses de um determinado modelo de Estado, de um determinado modelo de produção, de uma determinada classe social.

A centralização da educação no Brasil é, também, apontada por Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) que assinalam a forte tendência de se associar a educação à “construção nacional” e ao fortalecimento do Estado. Contribuem para isso, durante a ditadura militar, a partir de 1964, a reforma do ensino superior e as reformas do ensino de primeiro e segundo graus. Essas reformas tinham dois importantes objetivos para a inserção do cidadão no mercado de trabalho.

O primeiro era o de assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir a formação e qualificação mínimas à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras em um processo produtivo ainda pouco exigente. O segundo, o de criar as condições para a formação de uma mão-de-obra qualificada para os escalões mais altos da administração pública e da indústria e que viesse favorecer o processo de importação tecnológica e de modernização que se pretendia para o país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 36).



No cenário das políticas educacionais houve momentos, como nos anos de 1930, de reivindicação de que a educação tivesse o objetivo de formar cidadãos e de “modernizar as elites” para pensar a questão social; outros momentos de “formar o capital humano” moldado pela ideologia de segurança nacional, como ocorre na ditadura militar; nos anos de 1990 o movimento do projeto vigente do Estado foi para atender os interesses do mercado, com diminuição da ação estatal para o social e aumento de recursos ao capital, com abrandamento do uso da força e aumento do esforço de convencimento para criar na sociedade o consentimento pelo consenso (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 14).

A partir de 1970, especialmente na década de 1980, em contraposição às políticas dominantes, houve uma forte resistência dos educadores e de outras entidades ligadas às ciências e pesquisa e aos movimentos sociais, que reivindicavam mudanças no sistema educacional brasileiro. Criou-se um movimento crítico de reação à ditadura, cuja bandeira de luta era construir um sistema de educação orgânico; erradicar o analfabetismo; a universalização da educação, visando a formação crítica do aluno; luta pela escola pública como direito de todos e dever do Estado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Esses movimentos, entretanto, na década de 1990, são debilitados pela construção de um Estado neoliberal conformado às novas diretrizes das políticas públicas sociais e educacionais do Banco Mundial e de outros organismos internacionais. O Estado brasileiro, enfim, apropria-se das reivindicações dos educadores, e lhe dá novo significado com valores neoliberais, promove a cooptação de alguns intelectuais que participaram da elaboração das reivindicações da década de 1980 e quem passa a assumir as rédeas da educação no Brasil é o capital, por meio dos empresários e das empresas. Como dizem Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 52) “[...] Em suma, o consenso construído nos anos de 1980 serviu de alicerce para os novos consensos dos anos de 1990”.

Tratar de Estado implica em tratar de classes sociais e sociedade civil. Como consequências do modo de produção desenvolvido, das relações entre as forças produtivas, da propriedade privada, da divisão de trabalho, surgem as classes sociais; de um lado os possuidores, os detentores das forças produtivas, de outro os que possuem apenas a força de seu trabalho. Nascimento, Silva e Algebaile (2002, p. 85-86), utilizando os conceitos de Estado como “uma relação de forças entre classes e frações de classe” e de políticas sociais como “o resultado contraditório, tenso e instável destas lutas” entre capital e trabalho, chegam às seguintes conclusões.

[...] a primeira, de que o Estado não pode ser entendido como um bloco monolítico e sem fissuras, mas deve ser analisado como uma arena de lutas entre as diferentes classes e frações de classe que eventualmente podem ocupar, direta ou indiretamente, espaços da burocracia e dos aparatos institucionais. A segunda, de que as políticas do Estado incluindo aí as políticas sociais, são o resultado das disputas e contradições entre classes e frações de classe.

As políticas sociais não são apenas concessões do Estado, mas fruto das lutas da classe menos favorecida socialmente, portanto, da correlação de forças entre classes sociais. O papel do Estado será de manter um equilíbrio, instável é verdade, da ordem social entre as forças da classe dominante e dominada, utilizando-se de mecanismos de gerenciamento de conflitos e interesses específicos. Pode-se evocar, então, o conceito de autonomia relativa do Estado, uma vez que a relação do Estado com a classe dominada não se dá somente por meio da repressão e da ideologia.

A leitura conspiracionista que se faz do Estado, como se fosse sempre um inimigo do povo, é um risco que se corre, uma vez que agindo desta maneira, não se leva em consideração a visão histórica e dialética. O papel que o Estado adquiriu no capitalismo se diferencia de governo. O Estado está comprometido com os interesses do capital. Não é do capital, mas está comprometido com ele. Ainda segundo Poulantzas (2000, p. 29, grifos do autor), “[...] o Estado também age de maneira positiva, cria, transforma, realiza”.

Entretanto, a classe dominada será sempre considerada dominada em suas relações com o Estado. O poder das classes dominadas não surge por estar no governo num determinado momento, mas por estar no essencial, isto é, manter foco de oposição ao poder da classe dominante. Sua passagem no poder nessa sociedade não será de longo prazo sem que haja “a transformação radical desse Estado” (POULANTZAS, 2000, p. 145). A “maneira positiva” pela qual o Estado age em relação às políticas sociais e educacionais encerra em si contradições que precisam ser entendidas em sua totalidade, ou seja, por um lado como luta da classe dominada pelo que lhe interessa e necessidades, e por outro lado, como instrumento hegemônico da classe dominante, como meio de equilíbrio social e de socialização de custos (NASCIMENTO; SILVA; ALGEBAILLE, 2002).

As constantes contradições que se observam na redefinição do papel do Estado demonstram a correlação de forças existentes entre as classes sociais. O Estado, ao mesmo tempo em que favorece a classe dominante, não abandona a camada mais penalizada da classe dominada para evitar confrontos e conflitos. É o caso do programa Bolsa Família, uma política social que isolada supre uma carência legítima da população, porém não a tira de sua situação de penúria, não promove o seu

crescimento e desenvolvimento pessoal e coletivo. Ela é suportada enquanto não se introduzem nas políticas sociais meios de elevar a condição de vida e a consciência da necessidade de luta por seus interesses nas camadas menos favorecidas da sociedade.

A questão do público e do privado na educação brasileira, também, merece considerações quando tratamos de Estado. O assunto em questão afeta diretamente o ensino fundamental público por meio das ações do poder público entendido como as autoridades legislativas e executivas dos vários poderes que constituem o Estado, ou seja, União, Estados Federativos e Municípios, que exercendo os seus poderes influenciam na execução das políticas públicas em suas áreas de atuação.

Segundo Sanfelice (2005a, p. 178), não existe ensino público. Ele se confunde com ensino estatal: “[...] a defesa da escola pública não é outra coisa senão a defesa da escola estatal”. Usa-se, portanto, a terminologia público como sinônimo de estatal. Público se refere ao homem do povo, a interesses comuns de uma coletividade toda. E não são esses os interesses defendidos pelo ensino público oferecido pelo Estado capitalista.

Não considerando a sua universalização imposta pelos organismos internacionais, o ensino fundamental público (não estatal), cujos objetivos se voltam para a instrução e formação integral do povo, em que o Estado também passa a ser “educado” precisa se diferenciar

[...] no provimento da educação como mediação para um estágio superior de sociedade e educação: uma sociedade não do capital, não da propriedade privada dos meios de produção e com educação pública, ou seja, de interesse comum e para todos em igualdade de condições materiais (SANFELICE, 2005b, p. 102-103).

Assim sendo, se mantém a esperança de se poder construir uma escola pública para além daquela do capital, necessária à sobrevivência humana.

A educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (MÉSZÁROS, 2005, p. 71-72, grifos do autor).

## A Centralidade Desenvolvimentista da Educação e sua Mercantilização

As políticas sociais e as educacionais especificamente sofrem influência do que ocorre internacionalmente. A Conferência “Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, no início de 1990, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, imprime à educação básica uma centralidade desenvolvimentista, isto é, a de que seria a mola propulsora do crescimento e desenvolvimento econômico. Isso se fazia necessário para suportar o novo paradigma da acumulação flexível e o reordenamento do capital, iniciados com a reestruturação produtiva na década de 1970.

O documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), de 1992, “Educação e Conhecimento: exigências da transformação produtiva com equidade”, prega a necessidade da formação de recursos humanos para fazer frente aos desafios, às mudanças, às novas tecnologias de produção e gestão, necessárias ao aumento da acumulação e ao reordenamento do capital. Aplica-se a Teoria do Capital Humano, ou seja, formar e qualificar a mão de obra para sustentar as necessidades impostas pelo mercado de trabalho. A educação passa a ser usada como instrumento de melhoria da produtividade e capaz de promover o crescimento e o desenvolvimento econômico dos países periféricos. Como afirma Lima (2002, p. 45, grifos do autor) “Nesta lógica, a educação passa a ser o principal instrumento para o ‘alívio da pobreza’ e para a garantia de desenvolvimento (subordinado) dos países periféricos”.

É a educação exercendo suas funções: ideológica; política e econômica. É ideológica porque é determinada pelo econômico, pelos meios materiais de produção, que pertencem a uma determinada classe social e está ao seu serviço. A função econômica da educação é direta quando melhora as condições econômicas dos trabalhadores e nem por isto deixa de ser ideológica. É indireta quando promove o crescimento e desenvolvimento coletivo de uma nação. A função política da educação existe na medida em que confere poder e legitimidade à ação do Estado, junto à sociedade civil, na prática de políticas sociais e econômicas, necessárias ao crescimento e desenvolvimento da nação. Portanto, nem sempre restrita a interesses específicos de uma classe social, porém sempre com o foco de manter o equilíbrio (instável) na correlação de forças existentes entre classes. A educação funciona como ideologia e não como suprimento de necessidades objetivas. No poder se alternam os diferentes projetos de país, e de políticas sociais, mas nem sempre com mudanças nos seus fundamentos. A sociedade aceita ou rejeita esses projetos, em diferentes momentos históricos.

Após a elaboração da Constituição de 1988 e as eleições de 1989, em 1990, assume o poder no Brasil o grupo denominado neoliberal, representante da burguesia financeira e industrial brasileira. O bloco vencido denominava-se democrático de massas, composto pelas forças de centro-esquerda e de esquerda.

Após disputas acirradas, materializadas principalmente no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 e na disputa eleitoral de 1989 para a Presidência da República, conquistou a hegemonia política da sociedade brasileira o bloco de forças denominado de liberal-corporativo, dirigido pelas frações financeiras e da grande indústria da burguesia brasileira (NEVES, 2002, p. 105-106, grifos da autora).

O país passa a adotar, então, as políticas neoliberais na economia, no social e na educação sob a égide do Banco Mundial. O Estado se desresponsabiliza de suas funções, passando-as ao mercado e à iniciativa privada. O Plano Decenal de Educação para todos (1994-2003) dá ênfase à universalização da educação básica e à erradicação do analfabetismo; o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) tem como estratégias, especificamente para o ensino superior, a transformação da educação pública em educação pública não estatal (com subsídios públicos e privados) e o empresariamento deste nível de ensino (NEVES; FERNANDES, 2002). Essa estratégia também afeta o ensino básico, na medida em que o Estado passa a preocupar-se mais com a sua universalização, seguindo orientação do Banco Mundial, e por ser uma área que não interessa aos empresários da educação, uma vez que o povo não tem como arcar com os custos da educação privada.

Direitos universais são transformados em políticas sociais compensatórias que são focalizadas em prejuízo à universalização das mesmas. Com isso as políticas neoliberais não conseguem transformar a realidade social brasileira, mas acodem os mais pobres, aliviam a pobreza, conforme preconizam as diretrizes do Banco Mundial. “Neste sentido, vive-se hoje a ‘americanização’ da política social brasileira, pois apesar de formalmente ainda estendida a todos os brasileiros, o alcance dos serviços públicos está sendo reduzido ao atendimento aos mais pobres” (NASCIMENTO; SILVA; ALGEBAILLE, 2002, p. 97, grifo dos autores).

O governo neoliberal brasileiro, nos anos de 1990, implanta políticas que visam desobrigar o Estado de sua responsabilidade social, cria organismos que o substituem e que servem de mecanismo de controle dos conflitos sociais: a criação de uma nova burguesia de serviços, tanto na área social, como na educação; organizações públicas não estatais, como sendo uma espécie de terceiro setor.

Apesar das definições pouco claras, há consenso em relação à tendência de transferência da responsabilidade sobre a oferta de políticas sociais da esfera estatal para instâncias de natureza privada, dos mais diversos formatos: empresas, sociedades sem fins lucrativos, fundações etc. (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 142).

A reforma do Estado brasileiro, dos anos de 1990, pretende imprimir uma mudança na concepção de Estado e redimensionar as suas ações no campo social, político, econômico, cultural, educativo, passando de um Estado interventor a um Estado regulador das políticas entregues à iniciativa privada e organismos da sociedade civil. Entretanto, como assinalam Nascimento; Silva e Algebaile (2002, p. 94, grifo dos autores) “Apesar desse aparente antiestatismo, esta proposta de reforma defende a manutenção de um Estado forte para garantir as condições adequadas à expansão do mercado e ao alívio da pobreza dos ‘mais necessitados’”.

A universalização da educação básica e o empresariamento ou privatização da educação superior são dois pontos essenciais na análise das consequências das políticas neoliberais exercidas pelo governo nos anos de 1990, com orientação do Banco Mundial. Se for verdade que o Estado brasileiro se pauta pelas políticas dos organismos multilaterais, não deixa de ser verdade também que outras condições contribuem para a sua concretização “decorrentes de história e trajetória específicas” do contexto em que se dá a educação na sociedade brasileira.

Se a agenda internacional fosse a única ou mesmo a principal explicação dos processos de reforma pelas quais passa a maioria dos países, as respostas nacionais seriam idênticas ou muito semelhantes. Entretanto, as peculiaridades de cada formação social e as condições em que se efetiva a luta de classes e as expressões de seus conflitos na esfera educacional são elementos determinantes para se compreender que os aspectos dessa agenda se viabilizam e que elementos permanecem como “programa” – no sentido de “dever ser”. Muitas vezes, esse programa sequer é inteiramente absorvido pelos setores dominantes locais (OLIVEIRA, 2007, p. 665, grifos do autor).

A educação básica, de modo especial o ensino fundamental (saber ler, escrever e contar) é relevante para o novo paradigma de acumulação do capital. As novas tecnologias de produção e gestão exigem que os indivíduos tenham qualificação e formação adequadas para tanto. A Teoria do Capital Humano está sempre presente. Aliás, desde a década de 1960, a CEPAL utiliza essa teoria para nortear as suas ações na área da educação (LIMA, 2002).

Tratando mais especificamente da realidade brasileira e reforçando a adoção do planejamento econômico e social e a Teoria do Capital Humano aplicados às políticas públicas educacionais brasileiras, a partir da década de 1960, assim Sousa (2007, p. 272) se manifesta:

A partir de meados da década de 60, no contexto de reordenação política e social do país, passam a ser privilegiados estudos de natureza econômica, inspirados na teoria do capital humano. A ênfase recai na análise da educação como investimento, formação de recursos humanos, interação entre formação profissional e mercado de trabalho, denunciando-se a incapacidade do sistema de ensino para qualificar a força de trabalho e responder às demandas do mercado.

Nessa condição, a universalização do ensino fundamental é necessária ao trabalho simples. A existência histórica de duas redes de ensino no Brasil, a pública e a privada confessional e laica faz com que o Estado, a partir de 1980, assuma a formação técnica e ético-política do trabalho simples com a universalização do ensino fundamental e ampliando o acesso ao nível médio; delega a formação (ensino superior) técnica e ético-político do trabalho complexo ao empresariado (NEVES; FERNANDES, 2002). Acentua-se o caráter político, econômico e ideológico da educação nesse nível de ensino.

As estatísticas governamentais, divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2005 e 2012) e pelo Ministério da Educação (MEC) apontam que, no ensino fundamental, baseado no censo de 2005 e 2012, existiam no Brasil matriculados 33.534.561 alunos, no censo de 2012 eram 29.702.498 alunos; sendo que nas escolas públicas, pelo censo de 2005, estavam 30.157.792 alunos e no censo de 2012 estavam 25.431.566 alunos; e em escolas privadas, em 2005, estavam 3.376.769 alunos e pelo censo de 2012 estavam 4.270.932 alunos. Significa que a escola pública se responsabilizava pela formação em 2005 de 89,9% e em 2012 por 85,62% dos matriculados.

A universalização da educação fundamental representa a conformação da política educacional dessa faixa de ensino às novas necessidades de acumulação do capital, uma estratégia de intervenção da classe dominante para garantir os seus privilégios, formas de legitimação e consentimento das massas à visão de mundo de que os valores da burguesia são os valores universais a serem adotados por todos. Escamoteia-se, portanto, a existência de classes, comprova-se o domínio do pensamento e dos meios de produção intelectual por quem tem o domínio dos meios de produção materiais; reforça a ideia da universalidade das ideias burguesas, de que somente a sua forma de pensar é válida (MARX; ENGELS, 1980).

A ideologização da educação, de que quanto mais educação, maior desenvolvimento da economia; a educação como fator de empregabilidade; a educação como ascensão social, favorecem a intervenção, o consentimento e a legitimação da classe dominante. A educação passa a ser encarada como uma mercadoria: como valor de uso para o crescimento pessoal, para aumentar a competitividade individual no mercado de trabalho; como valor de troca, como fator que determina a ascensão profissional e salarial garante a empregabilidade do cidadão.



A importância da educação é uma preocupação generalizada na sociedade brasileira hoje, entretanto, o foco está voltado ao crescimento econômico, incentivado pelas políticas públicas educacionais. Conforme Sousa (2007), há um discurso unânime na sociedade de que a educação está deteriorada, entretanto, os argumentos dos responsáveis pelas políticas educacionais, não são com ênfase na educação como direito social do cidadão e “condição para a sua participação política e social”, mas focam na educação para o desenvolvimento econômico e na “inserção do Brasil no grupo dos países desenvolvidos”. Ou seja, a educação precisa alcançar qualidade capaz de responder às demandas decorrentes das transformações globais nas estruturas produtivas e do desenvolvimento tecnológico (SOUSA, 2007, p. 264).

As reformas do sistema educacional são do tamanho necessário às demandas do capital e não dos interesses dos trabalhadores. Há conflito de interesses quando os que estão na escola pública competem com os filhos da elite; quando as escolas públicas formam “pensadores” e não “reprodutores”. São contradições do sistema econômico: precisa-se da educação, mas não que ela traga autonomia de pensamento às classes menos favorecidas.

A mercantilização entra na essência da educação, passa a ser descartável como qualquer coisa a ser consumida. Pergunta-se: que educação é essa? Banaliza-se a ética, a solidariedade e emancipação, em função do lucro a qualquer preço e da ausência de sentido para a vida.

## Escola e Educação no Contexto Social

À escola compete, também, ao lado de outros meios de comunicação, o exercício de um papel relevante na “conformação do novo homem coletivo requerido pelo neoliberalismo” (NEVES, 2005, p. 104). Uma nova pedagogia da hegemonia também se dá pela imposição de outras duas ideologias, a responsabilidade social e o voluntariado, sob o pretexto da ajuda humanitária e da solidariedade. A nova pedagogia da hegemonia é o esforço da burguesia em manter a classe operária como subalterna e continuar sendo uma classe dirigente. O texto abaixo mostra qual o papel da escola na formação desse novo homem coletivo

[...] as reformas educacionais brasileiras já implementadas ou em processo de implantação visam, do ponto de vista técnico, à formação de um homem empreendedor e, do ponto de vista ético-político, à formação de um homem colaborador, características essenciais do intelectual urbano na atualidade, nos marcos da hegemonia burguesa. Esse intelectual de novo tipo a ser

formado pelo sistema educacional sob a hegemonia burguesa na atualidade deverá apresentar uma nova capacitação técnica, que implique uma maior submissão da escola aos interesses e necessidades empresariais e uma nova capacidade dirigente, com vistas a “humanizar” as relações de exploração e de dominação vigentes (NEVES, 2005, p. 105, grifos da autora).

Conforme Peroni (2003), uma das propostas do Banco Mundial para a política educacional brasileira é trazer para dentro da escola a lógica da administração empresarial capitalista, passando a escola a ser vista como uma empresa, com ênfase na eficiência e retorno em seus investimentos. Assim, Peroni (2003) passa a analisar a política educacional brasileira, tratando daquilo que chama de eixos que norteiam esta política, ou seja, a autonomia da escola e o financiamento, como partes do projeto de descentralização, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996 (elaborada na ocasião para conformar-se aos ditames do Banco Mundial). A avaliação e currículo são tidos como formas de controle da qualidade e da terceirização da educação brasileira. Nota-se a contradição entre centralização/descentralização, pois, ao mesmo tempo que o Estado descentraliza a operação, centraliza o controle.

Uma questão candente é a ausência ou omissão da escola na participação da elaboração das políticas públicas educacionais. O que ocorre é a desvalorização de quem trabalha e da classe social que têm seus filhos na escola pública. Não se acredita que possam contribuir para dar qualidade social ao ensino público. Na verdade, a escola passa a operacionalizar as políticas pensadas por outras instâncias da sociedade, com objetivos e interesses contrários aqueles à educação e formação das camadas populares. Na maioria das vezes, não há reflexão daquilo que se está praticando e suas consequências. Se o Estado educa, ele pode ser educado, também.

Em certo sentido, o que se propõe é que as escolas tomem as suas vidas em suas próprias mãos – sem que isso signifique uma autonomização irresponsável e muito menos a viabilização da desresponsabilização do poder público ou a sua privatização. [...] Isso não deve ser entendido como uma proposta de entregá-la ao seu coletivo ou aos pais (uma espécie de privatização branca), ou ainda como um incentivo ao descompromisso do poder público. Compete ao poder público – com maior obrigação quando administrado por forças progressistas – estimular concepções avançadas de educação, definir coletiva e participativamente níveis de qualidade para o sistema como um todo [...]. (FREITAS et al., 2004, p. 72-73, grifos nossos)

Em 2003, assume o poder no Brasil o bloco denominado democrático de massas, composto pelas forças de centro esquerda e de esquerda, representantes dos trabalhadores. Era o bloco vencido em 1990 e que teria a oportunidade de contrapor-se às políticas neoliberais implantadas pelo bloco

denominado liberal-corporativo, ao longo de toda a década de 1990. Entretanto, o que se viu foi uma continuidade das políticas do governo anterior em aspectos econômicos e sociais, não rompendo totalmente com o projeto anterior. Quando houve a tentativa de avançar na educação da intelectualidade das classes menos favorecidas, aumentou a insatisfação das classes dominantes, em virtude de maior competição ao acesso às melhores universidades públicas do país; em razão das cotas aos afrodescendentes e aos alunos das escolas públicas, por exemplo, em que novos atores entraram para uma formação não apenas voltada ao mercado.

Há que se perguntar: a quem interessa a educação a todos? Uma educação com qualidade, entendida apenas como saber ler, escrever e contar? A educação voltada à formação de capital humano, a serviço do modelo de produção capitalista, para atender a um novo paradigma de acumulação? Certamente uma educação de alta qualidade social da escola pública interessa às camadas populares, mas interessaria ao sistema?

Para Mészáros (2006, p. 275, grifos do autor), “A educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político”. Por pensar dessa maneira, o autor entende que a educação formal é apenas um aspecto da dimensão do problema educacional de uma sociedade capitalista, mas que nem por isto deixa de ter importância ao se analisar a questão do papel de alienação que a escola exerce.

Assim, além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos “contribuem para manter uma concepção de mundo” e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção de mundo. Assim, a transcendência positiva da alienação é, em última análise, uma tarefa educacional, exigindo uma “revolução cultural” radical para a sua realização. O que está em jogo não é apenas a modificação política das instituições de educação formal (MÉSZÁROS, 2006, p. 263-264, grifos do autor).

Como consequência de suas lutas e impulsionadas pela crença de que a educação favorece a mobilidade social, as camadas populares passam a reivindicar melhores condições de educação,

reivindicação esta encampada pelo Estado, porém sem abandonar o seu papel de agente do equilíbrio (instável) entre as correlações de forças existentes na sociedade civil.

Escola e educação: a quem interessa? Procura-se justificar a existência e manutenção da escola pública, voltada às camadas populares, pelo seu poder e papel relevante na universalização do conhecimento, na socialização e na defesa dos interesses coletivos. Todavia, num determinado momento, a inclusão das crianças das camadas populares na escola dá-se em função de sua inserção na sociedade para suprir as necessidades decorrentes de novos paradigmas de produção e gestão, objetivados pelo sistema de produção capitalista.

Os conceitos de inclusão e exclusão são temas recentes do período histórico que vivemos (FREITAS, 2002; SANFELICE, 2006), não podemos dizer que havia excluídos em outras épocas, por não estarem postas as necessidades objetivas da educação escolar; mas se pensarmos hoje, apesar de se discutir e se propalar os conceitos de inclusão e de exclusão, não se discute a amplitude da inclusão, e qual seu objetivo na sociedade. Pergunta-se: que sociedade se quer construir, em que país se quer transformar?

As camadas populares podem justificar num projeto de Estado a necessidade de uma escola pública de qualidade, voltada às suas necessidades, pelas próprias estatísticas do MEC, já mencionadas, pois é nela que se dá a universalização da educação em nossa sociedade. Se não houver a escola pública, onde as camadas populares seriam formalmente educadas? A escola pública é a instituição em que as camadas populares têm acesso ao conhecimento construído e historicamente acumulado pela humanidade.

Ainda se pode justificar a necessidade da existência e manutenção da escola pública voltada às camadas populares pelo seu poder de socialização e como instrumento da promoção do interesse coletivo, conforme o texto abaixo:

Uma escola, qualquer que seja, existe para “elevar” seus alunos, para “passá-los” de um momento de vida insuficiente, insatisfatório, incompleto para outros momentos que se desdobrarão em direção a um horizonte vislumbrado e em permanente construção. Uma escola pública também é isso, mas é mais do que isso. Uma escola pública é mais do que uma escola privada porque os trabalhadores que se reúnem em seu interior não têm apenas que produzir “passagens” que signifiquem “elevações” individuais. Eles têm que produzir, individual e coletivamente, a grande passagem do direito postulado à realização efetiva da educação popular. Nesse sentido ela é única. Apenas ela se incumbe de pensar e realizar a educação do conjunto da população, de conceber e promover a materialização do interesse coletivo (SILVA JUNIOR, 1993, p. 145-146, grifos do autor).

Para fazer a crítica das políticas sociais, educacionais, implantadas e apoiadas pelo Estado, é necessário sair da lógica do capital. Isso significa resgatar o mais amplo conceito e significado de democracia. Entretanto, vive-se em uma sociedade capitalista, condicionada e conformada por interesses de classe. O Estado, apesar de não ser do capital, está comprometido com ele. Fugindo à lógica do capital, é de suma importância que nos movimentos das contradições da história, e do capitalismo em especial, as políticas sociais façam parte da estrutura do Estado-nação. Um Estado com políticas comprometidas com a democracia e com o desenvolvimento humano. “[...] a educação pública é algo a ser construído no âmbito das relações contraditórias que impulsionam as sociedades e, portanto, os homens, para a superação qualitativa do modo de produção capitalista” (SANFELICE, 2005b, p. 103).

Será utopia? As constantes e múltiplas contradições das relações sociais podem abrir espaços de esperança.

O futuro não é um destino determinado pelo desenvolvimento da tecnologia, mas obra do homem. No cenário atual vemos o homo autocreator, o homem criador do seu próprio destino e que esteve presente durante todo desenvolvimento histórico. Ele não pode na verdade configurar de modo arbitrário este destino, tem que agir sob condições determinadas e de acordo com elas, mas apesar disso, é livre para escolher entre as alternativas que lhe são apresentadas (SCHAFF, 1995, p. 154, grifos do autor).

## Considerações Finais

As construções das políticas sociais, incluindo as políticas educacionais, por seu caráter ideológico, ocorrem nas correlações de forças entre os vários agentes sociais e nas contradições dos interesses de classe. O Estado, apesar de não ser do capital, é manipulado por ele em seus interesses. Compete ao Estado manter o equilíbrio, instável é verdade, entre as diferentes necessidades e interesses conflitantes dos grupos sociais que compõem a sociedade, em cada momento histórico.

O que se observa nas escolas não decorre apenas de opções dos atores locais, por mais que ilusoriamente de imediato assim possamos interpretar. É também reflexo de interesses conflitantes e representa a correlação de forças da sociedade civil que se manifesta no interior da escola.

Os atores da escola são sujeitos sociais mais (ou menos) comprometidos com a ordem estabelecida e domínio da burguesia, ou, com os interesses das camadas populares. A formação do coletivo ocorre de modo contraditório e dentro do embate ideológico e não de forma harmônica.

A escola e a educação têm limites e possibilidades. Acreditar que são apenas a reprodução da sociedade é não considerar o poder transformador do conhecimento e da educação em uma perspectiva histórica. A escola, por meio dos seus movimentos, entendidos inclusive pela ação dos seus profissionais, pode quebrar as cadeias da reprodução social, desde que outras condições de pressão social lhe sejam acrescidas. Dentro da escola é uma opção política do educador. Fora da escola é uma opção dos movimentos sociais, da sociedade organizada e seu poder de mobilização.

## Referências

- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BETINI, G. A. **Avaliação Institucional em Escolas Públicas de Ensino Fundamental de Campinas**. 2009. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- BRASIL, INEP – Censo escolar de 2005. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.publicacao.inep.gov.br/arquivos/{4B04844B-CEEB-4409-A421-B5CE4603A6D4}-01.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2008.
- BRASIL, INEP – **Censo escolar da Educação Básica 2012 Resumo Técnico**. Ministério da Educação. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento: exigências da transformação produtiva com equidade**. Santiago do Chile, 1992. Disponível em: <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/1638>. Acesso em: 02 mar. 2017.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002.
- FREITAS, L. C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (Orgs.), **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-88.
- LIMA, K. R. S. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, L. M. W. (Org.), **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 41-63.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 4. ed. Portugal: Editorial Presença – Brasil: Livraria Martins Fontes, 1980. Volume 1

MELO, A. A. S. et al. Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de terceira via no Brasil. In: NEVES, L. M. W. (Org.), **Educação Básica**: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015, p. 23-44.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

NASCIMENTO, A.; SILVA, A. F.; ALGEBAIL, M. E. B. Estado, mercado e trabalho: neoliberalismo e políticas sociais. In: NEVES, L. M. W. (Org.), **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 85-114.

NEVES, L. M. W. O neoliberalismo e a redefinição das relações Estado-Sociedade. In: \_\_\_\_\_. (Org.), **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002, p. 105-114.

\_\_\_\_\_. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: \_\_\_\_\_. (Org.), **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

NEVES, L. M. W.; FERNANDES, R. R. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, L. M. W. (Org.), **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 21-40.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. Público não estatal: estratégias para o setor educacional. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.), **O público e o privado na educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005. p. 137-153.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado**: Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SANFELICE, J. L. A problemática do público e do privado na História da Educação do Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. (Orgs.), **O privado e o público na História da Educação do Brasil**: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados: Unisal, 2005a. p. 171-185.

SANFELICE, J. L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.), **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005b. p. 89-105.

SANFELICE, J. L. Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. **Revista de Educação**, Campinas, n. 21, p. 29-40, nov. 2006.



SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. 8. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

SILVA JUNIOR, C. A. S. **A escola pública como local de trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.), **Gestão democrática da educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 264-283.

Recebido em: 02/03/2017

Aceito em: 01/05/2017

# EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: HISTÓRIA E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

OTAVIO HENRIQUE FERREIRA DA SILVA<sup>1</sup>  
ADEMILSON DE SOUSA SOARES<sup>2</sup>

*RESUMO:* Este artigo teve como objetivo contextualizar a trajetória da política pública de educação para a primeira infância no Brasil, a partir do final do século XIX até os tempos atuais. As análises foram desenvolvidas tendo como base a revisão da literatura de principais autores referências da área, tais como Campos (1979, 1985), Kramer (1984), Vieira (1988), Kishimoto (1990), Rosemberg (1992) e Kuhlmann Jr. (2011). Assim, foi analisado o desenvolvimento histórico da Educação Infantil no Brasil do final do século XIX até os tempos atuais e apontados alguns dos principais desafios dessa política frente ao atual cenário político brasileiro de fragilização do Estado Democrático de Direito.

*Palavras chave:* Educação Infantil. Primeira infância. Políticas públicas. Educação Básica.

## *CHILDREN'S EDUCATION IN BRAZIL: HISTORY AND CONTEMPORARY CHALLENGES*

*ABSTRACT:* This article aimed to contextualize the trajectory of public education policy for early childhood in Brazil, from the end of the nineteenth century to the present time. Campos (1979, 1985), Kramer (1984), Vieira (1988), Kishimoto (1990), Rosemberg (1992) e Kuhlmann Jr. (2011) were used as the basis for the literature review. Thus, it was analyzed the historical development of Children's Education in Brazil from the end of the nineteenth century until the present time and pointed out some of the main challenges of this policy in the current Brazilian political scenario of weakening the Democratic Rule of Law.

*Keywords:* Children's education. Early childhood. Public policy. Basic Education.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Docência - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor da Educação Básica. E-mail: [hota\\_otavio\\_om@hotmail.com](mailto:hota_otavio_om@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professor Adjunto IV da Faculdade de Educação da UFMG e Professor do Programa de Pós-Graduação na mesma instituição. E-mail: [profpaco@gmail.com](mailto:profpaco@gmail.com)

*EDUCACIÓN INFANTIL EN BRASIL: HISTORIA Y DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS*

**RESUMEN:** Este artículo tuvo como objetivo contextualizar la trayectoria de la política pública de educación para la primera infancia en Brasil, a partir del final del siglo XIX hasta los tiempos actuales. Los análisis fueron desarrollados teniendo como base la revisión de la literatura de los principales autores referencias del área, tales como Campos (1979, 1985), Kramer (1984), Vieira (1988), Kishimoto (1990), Rosemberg (1992) y Kuhlmann Jr. (2011). Así, se analizó el desarrollo histórico de la Educación Infantil en Brasil desde finales del siglo XIX hasta los tiempos actuales y apuntados algunos de los principales desafíos de esa política frente al actual escenario político brasileño de fragilidad del Estado Democrático de Derecho.

**Palabras clave:** Educación Infantil. Primera Infancia. Políticas Públicas. Educación Básica.

## Introdução

A revisão da literatura do campo da política de Educação Infantil, no Brasil, se faz fundamental nas pesquisas da área, pois para os pesquisadores que buscam contribuir com a expansão desta etapa da Educação Básica, compreender os processos históricos que antecederam ao que se denomina Educação Infantil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, ajuda-nos a pensar em um caminho mais apropriado para a gestão desta política pública no presente e no futuro. Muitas mudanças que estão ocorrendo no presente momento, nas diversas áreas sociais de responsabilidade do Estado, ocorrem nem sempre oferecendo o melhor para a maioria da população nacional. Exemplo disso, são as tentativas de aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241 (BRASIL, 2016a) e Projeto de Lei Complementar (PLC) 257 (BRASIL, 2016b) que visam à redução de gastos da União, Estados e municípios com o serviço público.

Em um contexto de forte crise econômica, como a que vivemos atualmente, a diminuição na arrecadação nos cofres públicos é evidente, o que faz com que o Estado venha a se omitir em suas obrigações e responsabilidades sociais. Nesse sentido, a revisão do que já foi pesquisado e escrito sobre a Educação Infantil no Brasil nos permite fazer algumas reflexões sobre o desenvolvimento histórico desta área, levando-nos a ter uma melhor compreensão do contexto presente.

A história das instituições de educação, para as crianças pequenas, está diretamente ligada com a história da sociedade, do trabalho, da família, da infância, das políticas de assistência e com a trajetória das outras instituições escolares (KUHLMANN JR., 2011). Muitas vezes, se menciona a Constituição de 1988 e a LDB 1996 como marcos da Educação Infantil, deixando de lado fatos e acontecimentos anteriores cujos desdobramentos repercutem até hoje. O reconhecimento oficial da Educação Infantil como direito da criança pequena e assumida, efetivamente, pelo Estado ao ser

mencionada na Lei máxima do país, é fruto de um longo processo histórico.

Nesse sentido, a presente análise teórica do campo da Educação Infantil no Brasil permite-nos fazer algumas reflexões sobre o seu desenvolvimento histórico como primeira etapa da educação básica, bem como possibilita uma melhor compreensão dos desafios contemporâneos da área. Para tanto, o artigo foi organizado tendo esta introdução e mais sete seções analíticas sobre o desenvolvimento histórico da Educação Infantil no Brasil, desde o final do século XIX até os tempos atuais.

## A Educação Infantil no final do século XIX e primeiras décadas do século XX

No Brasil, a educação para a primeira infância tem suas raízes e trajetória marcadas por inúmeras modificações. Algumas instituições de assistência e educação das crianças foram denominadas de creche, asilo, jardim de infância, lactário, escola maternal, internato, orfanato, casa de infância, parque infantil, FEBEM<sup>3</sup>, gotas de leite, centro de recreação etc. articuladas com diferentes interesses: jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos, religiosos, ou com a maternidade e o trabalho feminino (KISHIMOTO, 1990; KUHLMANN JR., 2011)<sup>4</sup>.

A criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, por Arthur Moncorvo Filho e a abertura da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), ambas no ano de 1899, foram fundamentais na demarcação do processo de assistência à infância no Brasil. A primeira se notabilizou por ser uma instituição com propostas pioneiras, inspiradas em experiências francesas apresentadas no Congresso Internacional de Assistência em Paris, em 1889, influenciando a abertura de várias filiais pelo país. A segunda se destacou por ter sido a primeira creche, para filhos de trabalhadores assalariados, da qual se tem registro (KUHLMANN JR., 2011). No ano de 1896, foi criado o Jardim da Infância Caetano de Campos em São Paulo e, em 1908, foi aberta a primeira creche popular, “cientificamente dirigida” para crianças de até dois anos, na condição de filhas de operários. No ano seguinte, 1909, aconteceu a inauguração do Jardim de Infância de Campos Salles, no Rio de

---

<sup>3</sup> Fundação do Bem Estar do Menor.

<sup>4</sup> Em vários momentos do texto iremos nos referir mais especificamente às creches e aos jardins de infância, mas é importante lembrar que existiram outras instituições de assistência à infância com funções similares à função da creche.

Janeiro. De acordo com Kramer (1984), o surgimento dessas instituições, no Brasil, aconteceu em tempos bem posteriores aos países europeus, posto que, desde o século XVIII, nesse continente, já havia a presença de creches. No Brasil, as duas instituições surgiram, como vimos, a partir do final do século XIX e início de século XX, momento em que o mundo ocidental vivenciava um grande impulso com relação à infância (KRAMER, 1984; KUHLMANN JR., 2011).

A fase anterior à década de 1930 pode ser caracterizada em momentos distintos: 1ª) do descobrimento a 1874, é chamada de “infância desditosa”, pois nessa época, pouco ou quase nada se fazia pelas crianças; 2ª) de 1874 a 1899, com a existência de projetos desenvolvidos por grupos particulares; 3ª) as duas primeiras décadas do século XX, quando foram fundadas várias instituições e promulgadas algumas leis em benefício das crianças (KRAMER, 1984).

As creches e os jardins de infância foram, historicamente, instituições com atendimento direcionado para diferentes classes sociais e para diferentes faixas etárias. Kuhlmann Jr. (2011) destaca que a creche foi criada para atender os bebês de mães trabalhadoras, tanto na Europa como no Brasil, não no mesmo período, mas em tempos distintos. Em congressos com temas voltados para a infância, recorrentemente, se pautava a necessidade da criação de creches junto às indústrias, principalmente para contribuir na regulamentação das relações trabalhistas, mais especificamente com os desafios impostos à inserção da mulher no mercado de trabalho. As creches, na medida em que iam se estabelecendo, organizavam o seu atendimento de diferentes formas, pois existiam as creches que atendiam os filhos de todos trabalhadores e aquelas que priorizavam o atendimento das mães empregadas domésticas em relação às mães operárias.

Essa proposta de atendimento à infância não era considerada “[...] como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos, que propunham o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais” (KUHLMANN JR., 2011, p. 83-84). Nessa filantropia, os homens ocupavam papéis de maiores influências e as mulheres apenas lhes auxiliavam. As creches, apesar de terem sido marcadas fortemente pela concepção médico-higienista - nesta concepção, as creches seriam uma alternativa higiênica de combater a mortalidade infantil, um dos grandes males do século XX - visto que a gestão dessas instituições estaria sob a responsabilidade de médicos. Assim, as crianças seriam livradas das mãos das criadeiras e tomadoras de conta, mulheres do povo consideradas desprovidas de saber técnico e científico em relação aos cuidados básicos com a saúde das crianças, que também não foram propostas de serviço exclusivas desse grupo de profissionais. São três as influências de maior destaque: a médico-higienista, que tem como preocupação a mortalidade

infantil; a jurídico-policial, que enxergava a pobreza como uma ameaça à tranquilidade das elites, portanto havia a necessidade de um atendimento à infância a fim de evitar a criminalidade; e a religiosa, que era considerada como um sustentáculo da sociedade capitalista e servia como antídoto na contenção de revoltas oriundas da classe trabalhadora.

Em tempos mais tardios, embora a creche tenha sido considerada como um mal porque provocava a desagregação da família pela saída da mulher do lar para ingressar no mercado de trabalho, foi reconhecida como necessária, pois serviria de combate às criadeiras, que eram senhoras que cuidavam das crianças em condições bem precárias durante o período em que as mães trabalhavam. Ao tratar dessa ambiguidade de sentimento que havia na sociedade brasileira, Vieira (1988) faz uma análise da instituição creche como um “mal necessário” para a sociedade, durante as décadas de 1940 a 1970.

No entanto, em relação ao jardim de infância (*kindergarten*), ele foi uma criação de Froebel, no século XIX, tendo como principal objetivo a educação das crianças com idade entre 3 a 6 anos (idade pré-escolar), de famílias humildes, e uma das principais preocupações de Froebel era a de que a infância deveria ser cuidada para que todos os homens se iguallassem no futuro. Entretanto, em países da Europa e no Brasil, de certa forma, países ligados ao sistema capitalista, houve a apropriação do jardim froebeliano, utilizando-o como instrumento de discriminação social, sendo que esta instituição atendia as crianças das camadas altas da sociedade e, com isto, buscava-se criar um status de superioridade em relação às classes mais pobres (KISHIMOTO, 1990). A metodologia froebeliana foi reconhecida como educação de qualidade e o *kindergarten* considerado referência em nível internacional. Muitos países usaram esse modelo no desenvolvimento de suas instituições de educação de crianças, assim como muitos “[...] estabelecimentos de Educação Infantil se autointitularam como jardins de infância” (KUHLMANN JR., 2011, p. 69).

A realidade histórica do surgimento das instituições de Educação Infantil fez com que a imagem construída das crianças que frequentavam as creches fosse de crianças necessitadas, malcuidadas, abandonadas, famintas, cujas famílias eram, essencialmente, formadas por pobres, largadas pelas mães que precisavam trabalhar em busca de sobrevivência. Em contrapartida, as crianças que não frequentavam os Jardins de Infância, seriam o oposto.

Na visão de alguns agentes públicos da primeira metade do século XX, essas instituições foram fruto da urbanização, da industrialização, do desajustamento moral e econômico, não podendo, assim, serem reconhecidas como órgãos educativos, como afirma Kishimoto (1990, p. 61): “[...] os

filhos dos operários só precisam de assistência médica, higiênica e alimentação, as creches buscavam implementar apenas funções assistenciais”.

A fragmentação de princípios da bipolarização entre as creches e os jardins de infância é discutida em Rosenberg (1992). Segundo essa autora, a instituição que atendia na perspectiva de assistência – creches - ficava na responsabilidade do setor privado e a instituição que atendia com propostas de educação (jardim de infância) ficava sob a responsabilidade do setor público. Visto por outra forma, Kuhlmann Jr. (2011) afirma que algumas das principais diferenças que existiam entre as creches e os jardins de infância estavam na questão do público e da faixa etária, porque a creche era voltada ao atendimento de bebês das classes populares, o que determinaria o contexto social que inspirava objetivos educacionais diversos entre creches e jardins de infância. Em relação à faixa etária, Kishimoto (1990, p. 61), faz menção para “[...] a inexistência, no Brasil, da prática norte-americana de distinguir as instituições infantis conforme a idade das crianças”. Ambos autores, concordam em que é a condição social que sustentava a existência de distintas instituições de assistência e de educação, sendo que as creches eram destinadas para as crianças pobres e os jardins de infância para as crianças ricas.

É preciso ter ciência de que, mesmo nas creches assistencialistas, havia uma concepção de educação. No entanto, não era uma educação que as crianças recebiam para a sua emancipação e mudança de realidade social, como frisa Kuhlmann Jr. (2011, p. 166-1670).

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade.

As palavras do autor, embora façam referência mais especificamente ao final do século XIX e às primeiras décadas do século XX, são atualíssimas para se compreender a história da Educação Infantil no Brasil, durante as décadas posteriores e na atualidade.



## O período pós década de 1940

A partir da década de 1940, o Estado brasileiro começa a assumir uma maior responsabilidade com os serviços sociais, consequentemente com a política do pré-escolar<sup>5</sup>, em uma abrangência nacional, período em que se observa a criação de vários órgãos estatais e são formadas parcerias com órgãos assistenciais destinados à assistência e à infância. Em 1940, destaca-se a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr) que foi vinculado ao Ministério da Saúde. Esse órgão realizou diversas ações voltadas para o atendimento das crianças, da maternidade e da adolescência, entre elas a produção de publicações, planejamento do atendimento pré-escolar, suporte para a fundação de clubes de mães e associações de proteção à maternidade e à infância, assim como formação de profissionais para atuarem nas creches como médicos puericultores, supervisores e auxiliares, além de representação em eventos científicos nacionais e internacionais entre outras atividades (VIEIRA, 1988).

Em 1941, surge o Serviço de Assistência a Menores (SAM), vinculado ao Ministério da Justiça, que depois de 1964 passou a ser a Funabem, vinculado ao Ministério da Previdência e Assistência Social. Esse órgão foi responsável pelo atendimento dos menores de idade, tanto crianças pequenas quanto adolescentes, principalmente dos que eram considerados abandonados, infratores, com comportamentos antissocial e irregular. Esse órgão, em nível estadual, era denominado de Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem) e nele acontecia, também, atendimento às crianças em idade pré-escolar. Em 1946, período pós Segunda Guerra Mundial, foi criado o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que passa a atuar, no Brasil, no período pós 1960 (KRAMER, 1984).

Aqui em nosso país, o UNICEF influenciou, principalmente, os trabalhos do DNCr, contribuindo no desenvolvimento de projetos pilotos que foram implantados nacionalmente e no financiamento de projetos comunitários voltados para serviços básicos. Em 1948, surge a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP), sendo que o Comitê-Brasil, desta organização, foi implementado em 1953. Esse órgão era uma instituição filantrópica, de direito privado e da área educacional. A OMEP realizou cursos, formação de profissionais (do sexo feminino), eventos científicos e se preocupou com a alfabetização e os processos de ensino-aprendizagem. Nesse período, a OMEP

---

teve uma atuação social considerada bem pequena em relação à quantidade do atendimento (KRAMER, 1984).

O Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), criado em 1972 e vinculado ao Ministério da Saúde, atuava na elaboração de programas voltados para a alimentação em instituições escolares, para a população de baixa renda, gestantes e crianças menores de 6 anos (KRAMER, 1984). Em 1975, surge a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura. Essa instituição seria a mais próxima da que hoje é chamada de Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) e assumiu o compromisso, na época, articulada a outras instituições voltadas para as políticas de assistência e educação da infância, de trabalhar no desenvolvimento de um plano nacional de educação pré-escolar. Esse plano se concretizou num âmbito de educação compensatória<sup>6</sup>, considerado como um plano marginal, pois eram atribuídos baixos investimentos e funcionava como uma espécie de maquiagem para esconder e reforçar o principal fato da existência dos grupos marginalizados: a sua condição enquanto classe social (KRAMER, 1984)<sup>7</sup>. Esse plano compensatório será mais bem detalhado adiante.

O período de expansão das instituições de Educação Infantil veio a ocorrer após os anos 1960, no Brasil, acompanhando uma tendência mundial em que a força de trabalho feminina se consolidava cada vez mais no mercado produtivo. As instituições de educação para a primeira infância foram sendo reconhecidas como bons lugares para as crianças frequentarem (KUHLMANN JR., 2011). Frente à crescente demanda por creches, o Estado brasileiro, que demonstrava iniciar um movimento de preocupação com as necessidades da criança e da família (VIEIRA, 1988), muda de foco e passa a se preocupar com o desenvolvimento “[...] do modelo de educação pré-escolar de massa implantado durante os anos do regime militar e desenvolvido até a abertura política de meados da década de 80 [...]” (ROSEMBERG, 1992, p. 21). Esse modelo compensatório era destinado às crianças pobres (KRAMER, 1984) e foi influenciado por agências internacionais como a UNICEF e a UNESCO<sup>8</sup> e

---

<sup>6</sup> Programas compensatórios seriam uma espécie de superação e guerra contra o problema da miséria. A educação compensatória foi considerada pelo governo como uma espécie de educação que resolveria vários problemas sociais, como o fracasso escolar. Mas, de acordo com as autoras, na verdade serviu para esconder a real causa dos problemas sociais da sociedade capitalista (CAMPOS, 1979; KRAMER, 1984).

<sup>7</sup> A linha história retratando o papel do Estado brasileiro com a Educação Infantil foi desenvolvida por meio das referências de Vieira (1988) e, principalmente, Kramer (1984).

<sup>8</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

implantado sob a justificativa e o discurso ideológico de que o Estado é pobre para continuar investindo em educação e saúde, sendo necessária a adoção de medidas mais simplistas nesses serviços. Alegava-se, ainda, que era preciso adotar um plano de educação de baixo custo para o governo e com alto retorno social e que contasse com a ajuda de pessoas de boa vontade, funcionários voluntários, além da participação da comunidade local na execução do plano (ROSEMBERG, 1992; VIEIRA, 1988).

Nesse momento, é preciso destacar a Legião Brasileira de Assistência Social (LBA), que surgiu em 1942, apoiada pela primeira dama Darcy Vargas e que, a partir da década de 1970, passa a ocupar papel importante no cenário de assistência e educação para a infância. Essa instituição, que foi inicialmente filantrópica, se tornou órgão de consulta do Estado em 1946 e em 1974, vinculada ao Ministério da Previdência e Assistencial Social. No ano de 1977, a LBA assumiu a execução do Projeto Casulo - plano de educação compensatória - que objetivava a assistência ao menor de seis anos, no sentido de prevenir a sua marginalidade e possibilitar às mães, condições de trabalhar fora do lar. Sua atuação consistia na construção de instituições via demandas das prefeituras e governos estaduais e dar suporte na alimentação, em materiais de expedientes e nos cuidados higiênicos e odontológicos. A LBA só não se responsabilizava pelo pagamento dos profissionais que, em muitos casos, não tinham remuneração, sendo, apenas, prestadores de serviços voluntários (KRAMER, 1984).

Outras críticas ao Projeto Casulo ocorreram porque ele não respeitava as particularidades nacionais, regionais, as diferenças culturais, políticas e as necessidades educacionais das crianças. Eram as famílias que arcavam com as despesas, pois não havia uma centralidade de contrapartida federal na destinação de recursos, que dependiam do autofinanciamento da comunidade e de captação de verbas dos programas sociais. Nesse cenário, verifica-se que o governo da Ditadura Militar (1964-1985) defendia e implantava um projeto de educação compensatória e “participativa” e se ausentava da responsabilidade para com as políticas sociais. Contudo, os movimentos sociais “[...] se mobilizavam por um Estado de bem-estar social” (ROSEMBERG, 1992, p. 25). Há tensões na literatura sobre o impacto desse projeto, pois sustenta-se, em outra posição (CAMPOS, 1985), que o plano compensatório possibilitou que o governo federal atuasse na educação pré-escolar por meio de programas, sendo uma saída que o governo encontrou mediante a crescente demanda por vagas, o que era uma reivindicação do movimento de mulheres e feministas. Mesmo sendo contraditório, o plano ajudou a legitimar, em termos quantitativos, o direito de acesso da população a determinados tipos de serviço sociais.

O processo de transição política do regime militar para o regime democrático, que se inicia no Brasil por volta do ano de 1984, é marcado pela grande movimentação dos diversos movimentos sociais, movimento feminista, movimento de luta pró-creche, profissionais da educação e grupos ligados às universidades que buscaram participar na elaboração da nova Constituição Federal (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2009; KISHIMOTO, 1990). O grande marco da educação para a infância é simbolizado pela Constituição de 1988 que, de forma tímida, pela primeira vez na história, reconhece a Educação Infantil como parte do sistema educacional do país, definindo que a responsabilidade, por ela, compete aos municípios, com a colaboração da União e Estados por meio de ações redistributivas e supletivas de recursos para que se garanta a todos oportunidades educacionais e um padrão mínimo de qualidade (BRASIL, 1988).

A Educação Infantil após 1988, assumida legalmente como primeira etapa da Educação Básica nas modalidades de creches e pré-escola, tinha como público, as crianças com idade entre zero a seis anos (KISHIMOTO, 1990). Com a reabertura da democracia, no regime político do país, verifica-se um aumento de projetos políticos de governos que propunham investimentos nas áreas sociais. Alguns desses projetos eram de oposição ao regime militar e saíram vencedores nas eleições municipais seguintes, trazendo como pauta algumas propostas para o atendimento dessas crianças (FARIA, 2005).

## O período neoliberal

Durante a década de 1990, mesmo ante as mudanças constitucionais, persistiu a negligência do Estado nacional em não efetivar o direito à educação das crianças pequenas. Uma série de reformas de Estado ocorreu nesse período, visando implantar as políticas do neoliberalismo, que defendiam um Estado mínimo e regras sociais ditadas pelo mercado financeiro. Na década de 1990, várias empresas públicas foram privatizadas, sobretudo na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (OLIVEIRA, 2005).

Nessa perspectiva, com a atuação de um Estado mínimo, percebe-se o fortalecimento de parcerias com a sociedade civil na execução de políticas sociais, mas que se resumiram mais numa filantropia empresarial, fortemente incentivada pelo Banco Mundial (COUTINHO, 2005). O descompromisso do governo neoliberal com a infância, no Brasil, ficou latente quando, em 1996, foi criada uma política nacional de financiamento complementar para a educação básica, o FUNDEF, e a Educação Infantil e o ensino médio foram ignorados pelo governo de FHC.

Ainda em 1996, após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, foi aprovada a Lei 9.394 que dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A partir dessa Lei, verifica-se um maior detalhamento no campo legislativo sobre a educação da primeira infância. A LDB, além trazer contribuições que ajudaram na organização da primeira etapa da educação básica, definiu que as creches atenderiam as crianças com idade entre 0 a 3 anos e a pré-escola, as crianças na faixa de 4 a 6 anos.

## Uma nova concepção para a educação infantil

O cenário de subalternidade do Estado com a infância começa a ser combatido com um maior volume de ações, a partir da chegada de governos progressistas na presidência da república. Isso ocorreu com as gestões dos presidentes Lula e Dilma (2003-2010/2011-2016). Um exemplo dessa mudança foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no ano de 2007, o que representou, pela primeira vez na história, a consolidação de uma política de financiamento público para a Educação Infantil (SOARES, 2015).

Ao incluir a Educação Infantil, o FUNDEB se tornou uma importante fonte de recursos para o pagamento de profissionais docentes, visto que previa a aplicação de, no mínimo, 60% de seus recursos com o magistério. Além disso, durante essas gestões, foram criados e implementados: o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância/MEC), que construiu aproximadamente 6.185 unidades de Educação Infantil no país<sup>9</sup>; a Política Nacional de Educação Infantil do Campo; cursos de especialização para profissionais da área, o Programa Brasil Carinho, que visa aumentar a distribuição de recursos quando se aumentam as matrículas de crianças de baixa renda, além de várias outras ações e projetos.

Em 2006, ocorreu a aprovação da Lei 11.274, que trouxe alteração na LDB e ampliou o atendimento do ensino fundamental para crianças a partir dos 6 anos de idade. Em 2009, a

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em: 20 mar. 2016 (BRASIL, 2016c).

Constituição Federal foi alterada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, definindo que a educação obrigatória se inicia aos 4 anos, estendendo-se até os 17. Em 2013, novamente é alterada a LDB, que passa a regulamentar, dentre outras alterações, que a “[...] educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral *da criança de até cinco anos*, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2014a, p. 21, grifos nossos). A antecipação da escolarização das crianças pequenas, embora tenha sido polêmica por retirá-las da Educação Infantil e determinar o seu ingresso mais cedo no Ensino Fundamental, contribuiu para o aumento do atendimento escolar das crianças que estão nos seis primeiros anos de vida.

## As contribuições de diretrizes e referenciais curriculares

Na medida em que as pesquisas e os estudos foram divulgando indicadores sobre a baixa qualidade do atendimento ofertado pelas instituições públicas de educação às crianças pequenas, como a inexistência de propostas pedagógicas, o distanciamento entre instituição e família, a falta de materiais pedagógicos e de expediente, as precárias estruturas de atendimento e profissionais com formação inapropriada, aumentou-se a preocupação em construir propostas educativas que tivessem, como foco, o atendimento à Educação Infantil, pautado no direito da criança. Assim, com a criação da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) em 1992, observa-se que o MEC passou a divulgar vários documentos oficiais, voltados ao fornecimento de orientações para as secretarias municipais e instituições de Educação Infantil. Dentre esses documentos destacam-se: o “Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1995), em que foram abordados problemas reais do cotidiano das instituições (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2009); o documento oficial “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998a), que englobou diferenciados temas, sendo uma referência para os conselhos estaduais e municipais autorizarem o funcionamento das instituições; o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)<sup>10</sup>” (BRASIL, 1998b), que, embora não sendo obrigatório, foi

---

<sup>10</sup> Particularmente, esse documento é criticado por especialistas como Kuhlmann Jr. (2007), por acreditarem que ele pouco acrescentou para a qualidade, na medida em que apenas reproduzia a dicotomia que historicamente marcou a Educação Infantil ao conceituar creches como entidades de assistência e pré-escolas como instituições educativas.

e ainda é bastante utilizado como referência por profissionais da Educação Infantil; as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)”, que têm o caráter obrigatório e já, em sua primeira versão (1999), trazem a compreensão das crianças como sujeitos de direitos (SILVA, 2016).

A partir de 2003, outros documentos importantes foram publicados, como: os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006) que, nos volumes 1 e 2, buscou a definição de padrões para a organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil visando a qualidade na educação da criança pequena; os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009), que trouxeram orientações para as equipes das secretarias municipais de educação realizarem processos de autoavaliação da qualidade da Educação Infantil, juntamente com a participação da comunidade escolar. A segunda versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicada em 2009 (BRASIL, 2013), traz atualizações da versão de 1999.

Mesmo não estando imunes a críticas, esses materiais produzidos pelo MEC, nas últimas décadas, vêm contribuindo, significativamente, para a promoção da política pública de Educação Infantil no Brasil. Destacam-se como relevantes, no presente contexto, os materiais divulgados mais recentemente, pois eles são referências constantes nas bibliografias de estudos sobre a qualidade da primeira etapa da Educação Básica.

## A educação infantil na agenda nacional contemporânea

O Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024), em vigor, traz contribuições fundamentais para a Educação Infantil, porque define metas e estratégias a serem alcançadas em um período de dez anos. Em relação a essa etapa educacional existe uma meta exclusiva, a Meta 1, que visa a expansão de qualidade da educação infantil, universalizando a pré-escola até 2016 e aumentando o atendimento das crianças que tenham até três anos de idade em, no mínimo 50%, até 2024. Para o alcance dessa meta, foram definidas dezessete estratégias que propõem ações de aumento de vagas, aumento da frequência escolar, levantamento de demanda por creche, reestruturação das instituições existentes, implantação de avaliação da Educação Infantil, formação dos profissionais, elaboração de currículo e propostas pedagógicas, atendimento em comunidades quilombolas e indígenas, educação especializada complementar para alunos com deficiência, desenvolvimento integral da criança, articulado ao atendimento com outras áreas, como a saúde e a assistencial social, monitoramento do acesso e da permanência das crianças de baixa renda, promoção da busca ativa de crianças para serem



matriculadas, publicização dos levantamentos de demanda por vaga e ampliação do atendimento em período integral (BRASIL, 2014b).

Além das estratégias da Meta 1, a educação infantil, junto com os demais níveis de ensino, aparece em outras metas do PNE, como nas Metas voltadas para: a universalização do atendimento dos alunos com deficiência (Meta 4); a ampliação do atendimento da educação integral para no mínimo 50% das instituições públicas (Meta 6); política de formação para os profissionais de educação (Meta 15); formação em nível de pós-graduação de 50% dos professores (Meta 16); valorização dos profissionais de magistério da rede pública de forma isonômica entre os que tiverem a mesma formação (Meta 17); plano de carreira para os profissionais da rede pública (Meta 18); gestão democrática da educação (Meta 19) e ampliação do investimento na rede pública (Meta 20) (BRASIL, 2014b). Outro debate da atual agenda da educação, no país, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica. A Base se consolidará em um documento ainda em construção e que pretende, de uma forma geral, “[...] sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio [...]” (BRASIL, 2015).

Buscando romper com as lógicas assistencialistas e escolarizantes que fortemente demarcam o campo da Educação Infantil e favorecer a construção de projetos pedagógicos que contemplem os princípios éticos, que envolvem “[...] autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito, ao bem-comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades”; os princípios políticos, dos “[...] direitos de cidadania, exercício da criticidade, respeito à ordem democrática”; e os princípios estéticos, “[...] sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais[...]” (BRASIL, 2015), a BNCC procura congrega o direito de acesso a uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças do país, em acordo com o direito e especificidades da infância e da criança. Entretanto, Campos e Barbosa (2015) advertem sobre algumas lacunas que ainda constam no documento inicial de apresentação como: a característica técnica do documento; a não estruturação da Base como um currículo nacional e sim de um modelo de ensino; o risco de o documento se tornar uma espécie de indicador para a avaliação da Educação Infantil com decisões precipitadas; a ausência de articulação com o ensino fundamental, por existirem lógicas diferentes de enxergar a criança, pois no ensino fundamental, o documento trata a criança como uma “tábula rasa” ao ingressar nos anos iniciais.

Entretanto, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) acredita que existem várias correntes ideológicas que disputam espaço no campo dessa política pública para a educação da infância. Assim, no presente momento, é preciso não “[...] entrar na armadilha de disputas de concepções teóricas e sim, fomentar questões críticas sobre o tema. Esclarecer e ouvir” (MIEIB, 2015).

O documento final da BNCC, em uma primeira versão divulgada em 2015, teve 12.226.510 contribuições<sup>11</sup>, o que demonstra a relevância desse tema, na atualidade, para a Educação Infantil. Durante o primeiro semestre de 2016, foram realizados seminários nacionais e estaduais para discutir alterações no texto e na concepção do documento. No entanto, ainda resta saber qual posição esse movimento curricular ocupará na agenda do atual Governo Federal, que se consolidou com o golpe político e o impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

Um terceiro debate da educação brasileira, presentemente, trata-se do financiamento da educação pública. De fato, os recursos públicos são imprescindíveis para a área da educação, pois sem investimentos não há a possibilidade de haver educação pública de qualidade. No Brasil, a União fica com o maior percentual de recursos arrecadados, mas em contrapartida, é a que menos investe em educação, se comparada com os Estados e municípios. Com a lógica de municipalização, iniciada nas décadas de 1970 e 1980, políticas sociais como a Educação Infantil passaram a ficar a cargo dos municípios, sem que houvesse um aumento de recursos. Além disso, existem vários municípios que possuem dificuldades de gestão devido à falta de autonomia orçamentária, o que impacta em menores condições de cobertura e qualidade ruim das políticas sociais (CARA, 2012).

Quando analisada a educação como um todo, a creche é a que mais sofre com a escassez de recursos, dada que ela é a etapa da educação que mais demanda investimentos, posto que um atendimento de qualidade às crianças implica em um número reduzido de alunos por turma e um funcionamento em horário mais ampliado. O atendimento em creches, conforme os artigos 7º, 205º e 206º da Constituição, é um direito social das famílias e das crianças (BRASIL, 1988). De acordo com os

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 20 mar. 2016 (BRASIL, 2016d).

levantamentos realizados até 2012, para se alcançar a meta do PNE (2014-2024) de ampliação da Educação Infantil em creches e pré-escolas, seria necessária a construção de mais de 39.000 unidades de Educação Infantil em todo o Brasil. Visando essa ampliação, o Governo Federal criou, em 2007, o Proinfância. Todavia, para o alcance desses objetivos é basilar uma articulação ainda maior envolvendo todos os entes federados – Estados, municípios e União (CARA, 2012).

A dificuldade financeira que se apresenta para a Educação Infantil parece ser uma tendência histórica, conforme Vieira (1988), devido às políticas de governo adotadas ao longo dos anos. Mesmo após a sua inclusão no FUNDEB, o que ocorreu pela grande mobilização dos movimentos sociais, principalmente do MIEIB, a Educação Infantil não conseguiu evoluir como seria primordial, em termos de investimento. Foi a etapa que menos avançou em comparação aos demais níveis da educação básica (CARA, 2012). Diante disso, a expansão da Educação Infantil acontece de forma precarizada por meio de convênios com entidades privadas. Tem-se observado um aumento dessa expansão na rede conveniada e em horário de atendimento parcial. Nesse bojo, outra forma de precarização é o surgimento de novos profissionais em funções docentes, na Educação Infantil, porém em cargos com nomenclaturas diferentes da de “professor”, conseqüentemente, sem os mesmos direitos legais que são garantidos aos profissionais que estão na docência da educação básica (CARA, 2012).

Alguns possíveis caminhos que sabemos que não resolveriam todos os problemas, mas que, possivelmente, contribuiriam para diminuir a diferença de investimentos que recebe a Educação Infantil e as outras etapas da educação básica, é a efetivação de mudanças na distribuição de recursos do FUNDEB. Essas mudanças devem equalizar, de forma justa, a distribuição financeira (CARA, 2012). Outros importantes movimentos são: a implementação imediata do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQI) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pautas defendidas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNPDE, 2015). O CAQI define, anualmente, o montante que o Brasil precisa investir para que tenha um padrão mínimo de qualidade na educação básica. O CAQ define o esforço necessário a ser feito para que o país alcance o patamar de financiamento, em educação, dos países desenvolvidos. Tanto o CAQI, quanto o CAQ integram a Meta 20 do PNE. O primeiro estava previsto para ser implementado até junho de 2016, porém até o momento, isso não ocorreu. O segundo estava previsto para ser implementado até junho de 2017 e também não se concretizou

## Algumas considerações

Retomando a ideia apresentada na seção anterior, observa-se que os principais debates e desafios da Educação Infantil, na contemporaneidade, dizem respeito à ampliação deste segmento da educação, com qualidade (PNE); a consolidação de bases para um currículo nacional (BNCC) e o financiamento dessa política pública (FUDEB/CAQI/CAQ/Meta 20 do PNE). Essas agendas vêm sendo construídas com a participação da sociedade e foram iniciadas durante as gestões Lula e Dilma.

No entanto, a consolidação do impeachment de Dilma, em agosto de 2016, por meio de um golpe-direitista-midiático, já demonstra reais ameaças ao futuro, não só da Educação Infantil, mas das políticas públicas sociais como um todo. Isso foi materializado, por exemplo, em dois projetos de leis que tramitaram recentemente no Congresso Nacional. O primeiro projeto foi a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241 (BRASIL, 2016a) que instituiu um novo Regime Fiscal que vigorará por um período de 20 anos, congelando, durante esse tempo, os gastos federais nas áreas sociais. O segundo projeto, a PLC 257 (BRASIL, 2016b), tratou da renegociação das dívidas dos Estados e Distrito Federal, o que acarretará impactos diretos para os servidores públicos e para o povo-pobre-trabalhador. Ambos os projetos já foram aprovados pelo Congresso e as ações, encaminhadas sob o governo Temer, demonstram que, mesmo num contexto de crise econômica, em que o desemprego aumenta e a população cada vez mais depende da intervenção do Estado, o atual governo brasileiro tem se posicionado favorável à retirada de direitos sociais previstos na Constituição, ao propor medidas de precarização do serviço público e ao buscar economizar recursos às custas da população pobre. Esse cenário põe em risco o não cumprimento das metas do PNE e inviabiliza mais investimentos para Educação Infantil.

Outros fatores que têm contribuído para os retrocessos nas áreas sociais, além dos que já foram mencionados, são as constantes propostas de privatização de empresas públicas; a entrega do Pré-Sal às multinacionais (PL 4567); a emenda aditiva 27 elaborada pelo Deputado Alfredo Kaeffer (PSDB/PR) para ser incluída na Medida Provisória (MP) 705/2015, que pauta a criação das Creches Domiciliares e das Mães Crecheiras (habilitação com ensino fundamental); a reforma do ensino médio, retirando a obrigatoriedade das disciplinas das áreas humanas pela MP 746/2016 e o Projeto de Lei do Senado (PLS) 193/2016, que propõe incluir, na LDB, o “Programa Escola Sem Partido”, inviabilizando a gestão democrática da educação pública e o debate político dentro das escolas brasileiras, conseqüentemente, tornando impossível de se ter uma educação inclusiva com respeito à diferença e aceitação da diversidade.

Percebe-se que foi sob a gestão de um governo popular que as crianças de zero a seis anos começaram a ter voz e vez na agenda do governo brasileiro. Antes disso, o que se viu foi uma clássica reprodução da negligência que, fortemente, marcou a primeira etapa da educação básica ao longo de sua história: um Estado que nunca tratou a criança pequena como um sujeito de direito, não assumindo, até então, o compromisso de implementar uma política de atendimento à primeira infância, com qualidade. A recente ruptura com a jovem democracia brasileira representa, para a Educação Infantil, a distância de um dia ela se tornar uma política pública que contribua para a emancipação das crianças de zero a seis anos, notadamente, das crianças pobres que são as que mais dependem dos serviços públicos, oferecidos e gerenciados pelos órgãos estatais.

## Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm)>. Acesso em: 19 mar. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental - Departamento de Política da Educação Fundamental - Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental - Departamento de Política da Educação Fundamental - Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEF, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. MEC: Brasília, DF. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394**. Brasília: Edições Câmara, 2014a.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015.
- BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 241**. 2016a. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=E9676814F7B83ED1D](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E9676814F7B83ED1D)>

7D22F0998C22870.proposicoesWeb2?codteor=1468431&filename=PEC+241/2016>. Acesso em: 04 out. 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei Complementar nº 257**. 2016b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2080237>>. Acesso em 04 out. 2016.

BRASIL. FNDE. **Proinfância**. 2016c. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. **Contribuições na primeira versão da Base Nacional Curricular Comum**. 2016d. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

CAMPOS, M. M. M. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 28, p. 53-59, 1979.

\_\_\_\_\_. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 53, p. 21-24, 1985.

CAMPOS, M. M.M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. Qualidade na educação infantil: alguns resultados de pesquisas. In: BRASIL. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação**. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. BNC e educação infantil: quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 353-366, 2015.

CARA, D. Municípios no pacto federativo: fragilidades sobrepostas. **Retratos da Escola**, v. 6, n. 10, p. 255-273, 2012.

CNPDE. **Quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?** São Paulo: Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, 2015.

COUTINHO, J. **As ONGs: origens e (des)caminhos**, 2005. Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v13\\_14\\_joana.pdf](http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v13_14_joana.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2016.

FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, 2005.

KISHIMOTO, T. M. A pré-escola na República. **Pro-Posições**, v. 1, n. 3, p. 55-66, 1990.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.), **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 99-112.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MIEIB. **Pauta da reunião MIEIB em 25 de setembro de 2015**. Campo Grande: MIEIB, 2015.

OLIVEIRA, D. Regulamentação das políticas educacionais da América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 82, p. 21-30, 1992.

SILVA, I. O. Educação infantil no Brasil. **Pensar a Educação em Revista**, v. 2, n. 1, p. 3-33, 2016.

SOARES, A. S. A Educação Infantil na rede pública de ensino: por um projeto pedagógico de qualidade. **Práxis Educativa**, v. 10, n. 2, p. 511-532, 2015.

VIEIRA, L. M. F. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, n. 67, p. 3-16, 1988.

Recebido em: 20/03/2017

Aceito em: 15/07/2017



## CONDIÇÕES DE TRABALHO PARA A EDUCAÇÃO NA ESCOLA DE BETEL

MARIA ESTELA SIGRIST BETINI<sup>1</sup>

*RESUMO:* O texto apresenta análise das condições de trabalho criadas pelo coletivo das docentes da escola de Betel, entre 1997 a 2000, que influenciaram sua formação em trabalho para educar “todas e cada criança”. Apresenta entrevistas realizadas com as professoras dando-lhes voz e autoria ao refletirem sobre aquela circunstância; e o desafio enfrentado pelo coletivo ao assumir educar “todas e cada” criança matriculada na escola, não importando em quais condições de aprendizagem estivessem, mesmo que a cultura que traziam as distanciassem da cultura escolar. Na procura de conhecer as crianças em sua materialidade e singularidade, desvendou-se como vivia aquele grupo social e o quanto o movimento das políticas públicas adotadas naquele momento histórico afetava a relação com a escola dos pertencentes à camada menos favorecida da sociedade.

*Palavras-chave:* : Escola. Professor. Família. Classe social. Sociedade.

### *WORKING CONDITIONS FOR EDUCATION AT THE BETHEL SCHOOL*

*ABSTRACT:* The text presents an analysis of the working conditions created by the teachers' collective at the Bethel school from 1997 to 2000 which influenced their training in the work of teachers to educate "each and every child." It presents interviews with the teachers giving them voice and authorship when reflecting on that circumstance; and the challenge faced by the collective, by assuming to educate "each and every" child enrolled in the school, no matter in what conditions of learning it was, even if the culture that distanced them from the school culture. In the quest to know the children in their materiality and singularity, it was revealed how that social group lived and how much the public policy movement adopted in that historical moment affected the relation with the school of those belonging to the less favored layer of society.

*Keywords:* School. Teacher. Family. Social class. Society.

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Secretária Municipal de Educação de Paulínia, de 2009 a 2012. E-mail: maesbetini@uol.com.br

### *CONDICIONES DE TRABAJO PARA LA EDUCACIÓN EN LA ESCUELA DE BETEL*

**RESUMEN:** El texto presenta el análisis de las condiciones de trabajo creadas por el colectivo de los docentes de la escuela de Betel, entre 1997 y 2000, que influyeron en su formación en trabajo de profesoras para educar a “todos y cada niño”. Presenta entrevistas realizadas con las profesoras dándoles voz y autoría al reflexionar sobre aquella circunstancia; y el desafío enfrentado por el colectivo, al asumir educar “todos y cada” niño matriculado en la escuela, no importando en qué condiciones de aprendizaje estuvieran, aunque la cultura que traían las distanciasen de la cultura escolar. En la búsqueda de conocer a los niños en su materialidad y singularidad se desveló cómo vivía aquel grupo social y cuanto el movimiento de las políticas públicas adoptadas en aquel momento histórico afectaba la relación con la escuela de los pertenecientes a la capa menos favorecida de la sociedad.

**Palabras clave:** Escuela. Profesor. Familia. Clase social. Sociedad.

## Introdução

“O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado”.

(GRAMSCI, 1999, p. 221).

Este artigo é a análise das condições de trabalho criadas pelas docentes da escola de Betel, apresentadas no corpo do trabalho em 2004, sobre a Escola de Betel, na Universidade Estadual de Campinas, na finalização do mestrado<sup>2</sup>. O texto traz a reflexão sobre o movimento vivenciado pelo coletivo da escola em 1997 no sentido de educar as crianças. A partir das entrevistas com as professoras da escola, dando voz e autoria às docentes, sobre esse período, retoma-se o contexto da escola e as condições criadas pelo coletivo em busca da aprendizagem e educação *de todos e de cada um* das crianças matriculadas no ensino fundamental dos anos iniciais, que em sua maioria estavam em fracasso escolar em sua aprendizagem.

---

<sup>2</sup>A dissertação abordou a micro história da escola de Betel em suas relações e práticas das professoras com os alunos e famílias, no período de 1997 a 2000.

As condições criadas representaram tanto a condição para a formação do coletivo, quanto sustentaram o trabalho coletivo, naquela circunstância bastante particular, além de contribuir positivamente pela *formação em trabalho* do coletivo das docentes. O objetivo era educar “*todos e cada um*”, não era assim expresso no momento inicial, conceito que surgiu da análise da história da escola ao finalizar a dissertação. Nesse movimento as docentes, ao chegarem à escola, desenvolveram várias condições de trabalho, que se tornaram práticas correntes entre elas; adicionou-se outra condição às práticas pedagógicas internas, que representou em 1997 um desafio, com o objetivo de compreender e sentir a vida daquelas crianças em sua materialidade.

As diferenças e os estranhamentos dos comportamentos das crianças, assim como a falta de comportamentos mínimos da cultura escolar foi o que impulsionou as professoras a assumirem o desafio de ir até as famílias das crianças, considerando criticamente que a forma de vida é que produz a forma de pensar e de atuar dos indivíduos. Naquela circunstância, essa ação de ir ao encontro das famílias foi a condição que aquele coletivo desenvolveu para conhecer, compreender e sentir os sujeitos da escola dirimindo os preconceitos das idealizações preconcebidas dos envolvidos na relação pedagógica. Todo trabalho desenvolvido foi planejado e executado pelo coletivo, com a ótica das docentes em sua especificidade pedagógica.

O presente texto foi construído como história daquele micromundo dentro da sociedade, com os documentos que se pode coletar, desta forma as entrevistas com as professoras foram gravadas e realizadas para verificar como encaravam o trabalho desenvolvido pelo coletivo das docentes naquela circunstância. Os autores que embasam a análise teórica estão numa perspectiva crítica à sociedade que penaliza a camada social, na qual estavam inseridas as crianças da escola de Betel e que sustentam a importância de se ter na escola pública as condições adequadas para desenvolver a educação de qualidade social voltada ao mundo do trabalho e não ao capital. Perde-se a perspectiva se o mercado é focado, pois o desemprego e a austeridade levam ao desespero para quem vive a pobreza e a miséria.

As condições, em nossa sociedade, não são dadas para que se desenvolva na escola a educação de qualidade social voltada para o mundo do trabalho, para a formação do Ser Social, que vai além da simples instrução escolar. A construção do desenvolvimento do Ser Social implica em envolver *todos* - por ser coletivo - e *cada um* - respeitando suas personalidades e características - num processo de humanização.

A palavra aqui é a das professoras que estiveram na escola nesse período, assim como a

autora, com ênfase naquelas que estavam nos anos de 1997 e 1998 - mas não apenas. Isso porque foi nesse período que houve a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; o maior movimento para conhecer a cultura que as crianças traziam para a escola, especialmente as de vida mais precária; quando se criou a prática pedagógica de como trabalhar coletivamente compartilhando as experiências dentro da escola; e em que a maioria das crianças matriculadas pertencia à camada mais penalizada da sociedade. As palavras das professoras expressam suas percepções frente ao que foi construído coletivamente. Todas as professoras nomeadas, com sua anuência<sup>3</sup>, receberam a transcrição das gravações de suas entrevistas e quando uma professora considerou adequada fez a correção de suas falas e sinalizou o que não autorizava ser publicado.

A razão da escolha de cinco profissionais entre as oito que constituíram o coletivo<sup>4</sup> das docentes do ensino fundamental dos anos iniciais, ao final de 1996, pela escola de Betel foi um desafio pedagógico e social, exatamente por saber que as crianças ali matriculadas pertenciam ao grupo dos chamados “excluídos” da escola e da sociedade. Todas as professoras e a diretora do ano anterior, 1996, haviam pedido remoção para outras escolas.

O coletivo no período da pesquisa era formado pela diretora, uma professora para cada sala de aula, uma professora “volante”<sup>5</sup> e uma professora de educação física. Os alunos matriculados na 2ª série<sup>6</sup> estavam próximos a cinquenta, assim formaram-se duas turmas, uma com as crianças com oito anos e outra com os maiores desta idade, sem procurar saber se estavam ou não alfabetizados. As professoras de classe trabalhavam com as crianças no período da manhã por cinco horas diárias e, quando necessário, no período da tarde e a diretora trabalhava quarenta horas semanais. No período da tarde a escola funcionava com classes de 5ª a 8ª série.

---

<sup>3</sup>As professoras partícipes da pesquisa enviaram à autora a autorização por escrito para que seus nomes aparecessem em possível publicação, as quais são tomadas no presente trabalho como autoras de suas falas e intelectuais da escola.

<sup>4</sup>O coletivo de docentes referido neste texto é composto pelas professoras da escola de ensino fundamental dos anos iniciais e a diretora.

<sup>5</sup>A PMP assim denominava na época a professora que substituída outra quando havia falta ou auxiliava as professoras quando necessário.

<sup>6</sup>Toma-se a nomenclatura “série” porque o período analisado é anterior à reformulação do Ensino Fundamental em que se instituiu a escola de 9 anos, momento a partir do qual passou-se a nomear as antigas “séries” por “anos”.

A escola de ensino fundamental de 1ª a 8ª série, em Betel, estava instalada numa velha estação de trem, sem os trilhos, na qual as repartições da estação se tornaram salas de aula. É importante destacar que a Prefeitura Municipal de Paulínia (PMP), cidade onde se localiza a escola, paga um dos melhores salários do país aos seus funcionários e que as crianças recebiam na escola o café da manhã, um lanche no recreio e almoçavam ao meio-dia, antes de irem para casa.

Na época, Betel era um bairro rural na divisa entre dois centros de alta tecnologia, Paulínia – petroquímico - e Campinas - informática e telecomunicação - próximo ao distrito no qual se localiza a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Em 1997, o bairro era rodeado por chácaras, sítios, cerâmicas, indústrias químicas e pequenas indústrias metalúrgicas, localizado ao lado da rodovia que liga as duas cidades. O local era paragem de caminhoneiros e dos ônibus que ligavam Campinas e Paulínia, de conexão entre os moradores do bairro, sítios e chácaras com as duas cidades. No bairro havia poucas famílias de classe média, proprietários de chácaras, de sítios ou do comércio local; famílias de antigos trabalhadores dos sítios ou fazendas que ali existiram; e de “invasores” ou “ocupantes”, que tinham seus barracos no terreno da igreja, do movimento Sem-Teto. As crianças, da zona rural, filhos dos trabalhadores da cerâmica, sítios, chácaras e pescadores, e a dos trabalhadores do bairro, estavam matriculadas na “Escola de Betel”<sup>7</sup>. Hoje, 2017, o bairro mudou muito, condomínios tomaram conta dos sítios e chácaras do bairro, com abertura de ruas asfaltadas e foi construída uma escola privada de ensino fundamental, sendo que a escola municipal objeto deste trabalho ganhou nova construção.

## As condições do trabalho pedagógico e o coletivo dos professores

A aprovação da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - teve efeito positivo no aumento da quantidade de alunos nas escolas de ensino fundamental, especialmente nas escolas públicas. Cunha (2007, p. 824), ao refletir sobre esses efeitos no ensino público no Brasil, faz a seguinte asserção: “[...] os alunos não são apenas *muitos*, eles são *outros*, em termos sociais e culturais”. Esse foi o efeito negativo, pois os docentes estavam formados para trabalhar com alunos de outra classe social, e não houve a percepção de que a entrada maciça de

---

<sup>7</sup> Nome do bairro e não da escola.

crianças das camadas mais penalizadas traria um rebaixamento do que se costumava tomar como qualidade e a insegurança por parte das escolas de como fazer a intervenção pedagógica corretamente, não pelas crianças, mas pela incapacidade política de todo o sistema de educação nacional.

A LDB trouxe a exigência da matrícula, chegando próximo à universalização, sem trazer as condições para tirá-las da pobreza e da miséria, que as condenava – condena - a uma vida precária. O final da década de 1990 foi um período de alta no desemprego, sendo observado na escola de Betel o pior que poderia ocorrer às crianças, e à escola, pois se tornavam alunos itinerantes, entravam e saíam dela conforme sua família perdia o emprego e precisava procurar a sobrevivência em outras paragens.

Freitas (2002, p. 163) pauta essa discussão a partir do viés das práticas pedagógicas, quando assume a necessidade de a escola fazer frente a essa realidade. Em suas palavras “[...] além de colocar as crianças na escola, consigam que elas aprendam e se formem como construtores de uma nova sociedade, pela negação da posição subalterna e subordinada que a elas a escola atual oferece”.

Considerando as condições de pobreza que chegam muitas famílias para matricular e manterem seus filhos na escola ainda hoje, pode-se observar a atualidade de analisar o que ocorreu entre 1997 e 2000 em Betel como aprendizagem para o que a escola vivencia como desafio. As professoras, diante das condições dadas pela prefeitura de tempo de trabalho em sala de aula, salário adequado e garantia de alimentação às crianças, puderam criar outras condições para compartilhar informações e para conhecerem os seus alunos e inseri-los na escola pública, observando e reconhecendo suas singularidades, ao mesmo tempo em que os reconheciam como sujeitos coletivos. O trabalho do coletivo de professores foi na direção de superar os preconceitos existentes nas escolas, alimentados pela sociedade, contra a presença dessas crianças na escola e a certeza do seu insucesso escolar<sup>8</sup>.

Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada do professor fora da escola são momentos para desenvolver e consolidar a fundamentação teórica, que subsidiará sua prática, sem a qual não há intelectuais e pensadores na educação, principalmente a pública, a qual deve servir de parâmetro a

---

<sup>8</sup>Segundo Saviani (2007, p. 425-426), no período de 1991 a 2001, as ideias pedagógicas assumiram o discurso do fracasso da escola pública “como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum”. “Louvando a capacidade da iniciativa privada, ‘no âmbito da educação’, regida pelas leis do mercado” no contexto das políticas econômicas neoliberais.

toda educação nacional. Como afirma Freitas (2002, p. 140), sobre o pós anos de 1980:

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas **sobre formação do educador**, destacando o caráter sócio histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (grifo da autora).

A autora completa afirmando que naquele momento “a escola avançava na democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos” (FREITAS, 2002, p. 140) sendo, portanto, essencial a constituição de um coletivo e a disposição para a continuidade de sua formação. É dentro dessa perspectiva que se insere a escola de Betel; as docentes do coletivo não tinham os mesmos fundamentos teóricos, mas todas tinham formação inicial de qualidade e mantiveram a formação continuada fora da escola, sendo que aquilo que caracterizava o coletivo era que todas propugnavam por uma “sociedade justa, democrática e igualitária”.

Sem afastar a essencialidade da formação inicial e continuada, é necessário destacar que foi, todavia, a *formação em trabalho* o aspecto essencial naquela circunstância. Concordamos com Pryjma e Oliveira (2016, p. 841) que “o desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e integrador do que a formação contínua”; mas nos distanciamos quando esta assertiva vem dentro do conceito “formação em serviço”, deslocado da categoria *trabalho*.

O Trabalho é uma categoria fundante do ser humano, o qual tem um lado positivo e negativo. Se por um lado é uma categoria ontológica do homem, por outro, é alienado na sociedade por ser desapropriado do que os homens produzem em suas relações sociais. O trabalho do professor na educação pública é trabalho improdutivo, por não produzir lucro em sua atividade; mas mantém sua posição ontológica na formação do Ser Social. O professor não fará uma educação de *qualidade social voltado ao mundo do trabalho* no exercício de sua profissão por ser profundo conhecedor dos fundamentos teóricos, estas são condições primordiais, mas fará uma educação de *qualidade social voltada ao mundo do trabalho* por sua prática, é na escola que demonstra e movimenta sua formação inicial e continuada, sendo, portanto, a fundamentação recebida na academia redimensionada ao encontrar condições propícias a este movimento, por estar frente a uma *necessidade* e precisar se



ressignificar no movimento da *práxis*<sup>9</sup>. A qualidade exercida e observada em cada pessoa “[...] não reside na *consciência*, mas no *Ser*; não no pensar, mas na vida; ela reside no desenvolvimento empírico e na manifestação vital do indivíduo, que, por sua vez depende das condições do mundo” (MARX; ENGELS, 2007, p. 257). É nesse contexto que se procura, neste texto, demonstrar o quanto as *condições criadas em trabalho* foram essenciais para realizar uma educação de *qualidade social voltada ao mundo do trabalho*, naquele momento e naquele espaço, assim como o quanto foi possível.

Freitas (2007, p. 1204) aponta a necessidade de uma política pública para a formação e valorização dos profissionais da educação “que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio histórica do educador a orientá-la”, como o ideário dos educadores dos últimos 30 anos, referindo-se ao período de 1977-2007. E acrescenta que as condições adversas vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente em níveis elevados. A autora é crítica das políticas que procuram dentro da escola melhorar o desempenho dos alunos reduzindo a escola “ao seu caráter meramente instrutivo” (p. 1224).

Não é diferente hoje, Mariano (2011, p. 196) reforça essa crítica à sociedade atual e afirma que a

[...] escola pública é um território em disputa política, pedagógica, ideológica. Por isso, essa disputa não se vence de uma vez só, pois é a busca de transformar uma instituição histórica que foi construída nos moldes que se hegemonizou na modernidade, nos séculos XVI e XVII, e que participou da instauração da nova ordem urbana, burguesa e capitalista, em ascensão no período.

É no âmbito dessa disputa que inserimos a escola de Betel e as condições criadas para a educação das crianças da camada mais penalizada da sociedade. Não por se encontrar ali pessoas com mais qualidade, mas por ter-se criado as condições diante da necessidade premente. Não se procurava apenas a instrução, mas as condições de educação e de parceria com as famílias sem nos imiscuirmos em sua cultura, assumindo que a escola deveria dar a elas a educação escolar que as libertasse do mito do fracasso propugnado.

---

<sup>9</sup>Práxis é tomada neste trabalho dentro da concepção marxista da relação inseparável teoria-prática.

O histórico da escola não passava às professoras que chegavam confiança quanto às possibilidades do sucesso no trabalho pedagógico. E nos poucos contatos com algumas famílias, ao iniciar o ano de 1997, percebiam-se as dúvidas e as certezas dos pais sobre se as crianças realmente iriam aprender, como se a escola fosse para alguns e não para todos. As pessoas dessa classe social, mesmo conhecendo pouco a escola, reconheciam o seu poder de incluir e excluir, mas explicavam este poder pela dotação da natureza. As condições foram criadas pelo coletivo docente dos anos iniciais da escola de ensino fundamental para a construção de um trabalho que pudesse levar a uma qualidade social referenciada, e aqui se apresenta de forma sintética as que se consideram essenciais naquelas circunstâncias, dando voz e autoria às docentes, sem qualquer pretensão de generalização.

## Projeto educacional ou projeto político pedagógico

O coletivo das professoras construiu primeiramente, ao chegar à escola, o PPP para nortear suas ações. Nele se propunha educar as crianças da escola numa perspectiva de formação do Ser Social e a aprender com a situação encontrada; fosse com as crianças, com outras professoras, com as famílias, com as teorias, tudo o que pudesse sustentar o trabalho.

Com o projeto elaborado em 1997, os encontros no decorrer dos anos entre os docentes eram focados nos princípios estabelecidos e nos objetivos compartilhados. Sabia-se o que se pretendia, por serem estabelecidos *a priori*; discutia-se, e muito, a forma de alcançá-los, pois diferentes metodologias e teorias sustentavam a prática de cada professora. Nas palavras da professora Andreia dos Santos de Jesus (1997 a 1999)<sup>10</sup>:

Acho que a chegada em Betel algumas coisas me marcam. Uma coisa é quando a gente senta para fazer o que as pessoas chamam de PPE, Plano Pedagógico Educacional (em cada lugar tem um nome), se tenta minimamente estabelecer algumas premissas. E hoje tenho ideia que eram os princípios. E acho que todas as vezes que a gente tinha dúvida sobre alguma coisa, mesmo sem ter clareza, a gente voltava a alguns princípios, quando a gente ficava em dúvida sobre alguma situação era aquele princípio que um dia de manhã a gente sentou e estabeleceu, é que a gente tentou fazer valer durante os anos que a gente esteve ali. Acho que isso é interessante, porque quando as pessoas vão fazer seus planos pedagógicos,

---

<sup>10</sup> Após o nome das professoras, os anos que aparecem entre parênteses se referem aos trabalhados na escola de “Betel”.

elas vão à cola dos livros para ver como os autores falam, para ficar bonito. E naquela época, por isso acho que a gente era de vanguarda, a gente era mesmo, a gente tinha um princípio (Entrevista realizada em 04/06/2004, BETINI, 2004).

Não bastava ter um currículo, não bastava haver boas relações na escola, não bastava ter formação adequada. Os fundamentos e os princípios estabelecidos nortearam as ações diante da *necessidade* e de um conjunto de condições concretas.

A professora Luciane Vieira Palma (1998) assim se expressa sobre como a escola influenciou sua formação em trabalho:

Foi a questão do trabalho, de ficar cada vez mais claro na minha cabeça, da importância de nós conversarmos e de termos um projeto político pedagógico na escola, mesmo que nós tenhamos que conversar muito, acho que o objetivo é esse de discutir. Como isso é importante! Dá um ganho! As escolas não têm isso, o básico (Entrevista realizada em 05/06/2004)

Os princípios ou objetivos estabelecidos fortaleceram o coletivo e criaram a possibilidade de um grupo hegemônico na procura do que se queria alcançar pelo trabalho pedagógico, mesmo que as teorias e metodologias adotadas fossem outras, mesmo que entrassem para lecionar docentes com outras perspectivas e princípios, assumia-se aqueles acordados para o trabalho coletivo. Assim o coletivo se manteve unido em torno do projeto pedagógico, o que foi essencial para o êxito das ações, visto que não se faz trabalho pedagógico nas escolas voltado às classes populares sem que se criem condições de trabalho adequadas a cada circunstância e sem que se forme o coletivo que unido busca alternativas em torno de um mesmo norte de ação

## Reuniões pedagógicas

Logo no início das aulas, em 1997, o coletivo decidiu que as reuniões pedagógicas semanais seriam importantes, mesmo sabendo que a Secretaria de Educação estava suspendendo a remuneração das mesmas<sup>11</sup>. A pauta das reuniões pedagógicas era construída por todas, apresentava-se o que era importante a cada semana, e a troca de experiências estava sempre presente, assim como

---

<sup>11</sup> Mantivemos as Reuniões Pedagógicas que voltaram posteriormente a ser remuneradas em todas as escolas.

o estudo sempre que se concluíu que faltava conhecimento para desenvolver o trabalho.

Essas reuniões sustentavam o trabalho pedagógico do coletivo por compartilharmos desafios encontrados e soluções, fosse de sala de aula, fosse da gestão escolar. Havia muito embate nas reuniões sobre as diferentes possibilidades de solução, muitas vezes precisou-se de tempo para se construir o consenso. Entretanto, foi uma das condições para o desenvolvimento de uma educação de qualidade voltada àqueles *sujeitos históricos* e da *formação em trabalho*. A diretora Rosa Maria Palma Nogueira (1997 a 2006) comentou em sua entrevista sobre o teor das reuniões.

E os estudos, as reuniões eram muito produtivas, as reuniões pedagógicas também foram fundamentais para solidificar cada história. Partilhavam-se os sucessos e os fracassos. Trocava-se informação, uma passava para outra aquilo que se fazia. Estudava-se. Os pintores, quanto estudamos! Foi um salto quando se partiu para o trabalho com a arte. Nesse momento ocorre a conquista de muitos alunos (Entrevista realizada em 13/05/2004).

E a professora Joyce Mirella Lacki Ribeiro (1999 a 2010) que não participou do início do processo, explicita, na entrevista em 2004, sobre o que para ela significou o trabalho profissional das reuniões pedagógicas:

[...] foi o embate de ideias, que tinha. Era um debate, que até então eu não tinha visto pelas escolas que eu passava. (Em outras escolas) era sempre aquela coisa: a diretora vinha colocava situações, os professores muitas vezes comentavam entre si, mas não comentavam no grupo. Chamou minha atenção essa discussão mais profissional mesmo (Entrevista realizada em 20/05/2004).

A professora Andreia dos Santos de Jesus (1997 a 1999) comentou sobre o que caracterizava as reuniões do coletivo: “O fato de nós estudarmos marcam as reuniões de Betel. Eu sempre brinco que as reuniões eram de uma hora e meia e como nós conseguíamos produzir!” (Entrevista realizada em 05/06/2004).

Não se tem um único foco na *formação em trabalho* dentro da escola, são as múltiplas relações que permitem aprender. Entre elas, as relações entre as professoras, aproximações ocorreram entre aquelas que tinham as mesmas proposições, os mesmos objetivos, lecionavam em séries com crianças com os mesmos saberes ou utopias semelhantes. “Através dos outros constituímos”, lembra-nos Vygotsky (2000, p. 24).

Bourdieu (1999, p. 165) afirma que “nada é mais intolerável que a aproximação física [...] de pessoas socialmente distantes”. Acrescente-se: na escola, nada é mais intolerável que a aproximação

de profissionais com “visões de mundo” antagônicas ou posições políticas frente à sociedade. É possível se relacionar e aprender com profissionais com diferentes fundamentos em sua formação, como acontecia, mas quando se compartilha o trabalho pedagógico das mesmas crianças com aqueles que não acreditam na educação dentro dos muros escolares e consideram as crianças de vida miserável como promíscuas, ou qualquer outro adjetivo preconceituoso, a relação profissional se torna estressante. Ainda na perspectiva de Bourdieu (2003, p. 51), na constituição de um grupo unido, há mais oportunidade de ocorrer algo bem-sucedido quando há proximidade no espaço e seus integrantes se reconhecem mutuamente num projeto, não importa sua natureza. Assim, acredita-se que essa construção coletiva de um projeto e a possibilidade de reuniões para colocá-lo em prática, assim como alimentá-lo pela reflexão e estudo, certamente contribuiu para a efetivação de uma ação positiva na escola

## Aproximação da escola com as famílias

A primeira aproximação da escola com as famílias ocorreu em 1997, quando se marcou reunião com os pais e alunos ao começar o ano letivo para expor o trabalho pedagógico da escola. O histórico da escola, até então, era que os pais não compareciam às reuniões marcadas e quando apareciam eram agressivos com os profissionais. Para superar aquela primeira possível dificuldade se planejaram as condições para trazê-los à escola, recepcionando-os com um café na manhã em um sábado. Para efetivar a presença dos pais, foi solicitado que os ônibus escolares circulassem pela zona rural e trouxessem os pais e os alunos para a escola; retirava-se assim um obstáculo para estarem presentes. A diretora conseguiu o empréstimo do salão da igreja, vizinha à escola, administrada por uma mãe de aluno. Para as famílias do bairro o acesso era fácil, moravam em torno de uma mesma rua. Muitos compareceram, pois a proposta acertada os levou até a escola.

A diretora, na reunião, falou sobre a escola e sobre a necessidade de a família e de a escola trabalharem juntas, na educação das crianças. As professoras encontraram seus alunos, conheceram seus pais, enquanto todos se serviam do lanche. Ao terminarem, as crianças levaram os pais as suas salas de aula, onde cada professora explicou, com seus alunos, o trabalho que havia iniciado e o que ainda seria realizado durante o ano.

Na entrevista em 2004, a professora Alice Maria Pereira Couto (1997 e 1998) contou o que lhe fez sentido naquele momento:

Eu me lembro de uma reunião que nós fizemos no salão da igreja, eu me lembro da Rosa (diretora) falando. Era uma reunião de apresentação que foi muito legal. Foi o dia que nós sentimos a aceitação (Entrevista realizada em 25/05/2004).

O empréstimo do local para realizar reuniões mais amplas (festas, formaturas) ocorreu por todos os anos que a escola permaneceu naquela localidade. O café da manhã com os pais se tornou tradição, como hábito da escola em todas as reuniões bimestrais. Interessante que mesmo hoje, tendo outro segmento social matriculado na escola e a escola construída em outro prédio, essa ação que foi tão importante na época, não se perdeu.

Foi o desafio profissional de procurar na situação a solução para uma dificuldade ainda não sentida daquele coletivo, mas apontada, que permitiu o avanço. A junção dessa situação, com a “visão de mundo” ou posição política das docentes, querendo aprender com os que traziam outra cultura, permitiu a mudança de percepção, possivelmente de ambos os lados. A diferença une; à particularidade de cada um acrescentam-se outras particularidades, é a visão do outro, acrescentando-se à de cada um, “[...] a diferença é componente dialético da identidade” (FREITAS, 2004, p. 141).

## A formação inicial das professoras como sustentação do trabalho pedagógico

A formação inicial das professoras interfere em seu trabalho, ainda que não o defina. É no exercício da profissão, isto é, é a partir do trabalho em consonância com a “visão de mundo” ou posição política do profissional, que se tomam as decisões e as práticas se desenvolvem diante da situação encontrada na escola. Entretanto, quando se tem formação adequada é possível que ocorram trocas de ideias, apresentem-se argumentos, discutam-se as decisões e encontrem-se soluções para os problemas sustentadas nas diversas e diferentes fundamentações. A teoria sustenta decisões, abre possibilidades, foge-se das armadilhas, pois não se reproduz apenas o que dizem os manuais, tomando-se como foco o trabalho na relação com a racionalidade.

Tratando de política macro, mas transportando para o micro, a análise de Gramsci se torna pertinente sobre a relação teoria e prática: “A insistência sobre o elemento ‘prático’ [...] significa que se está atravessando uma fase histórica relativamente primitiva” (GRAMSCI, 1999, p. 105, grifo do autor). Esse aspecto evidencia a necessidade de se trazer a relação teoria-prática como centro do desenvolvimento do trabalho escolar.

As professoras de Betel tinham profissionalmente formação adequada, todas com formação universitária, algumas em uma das melhores faculdades do país. E a escola propiciava a continuidade dessa *formação em trabalho* com os estudos desenvolvidos na dinâmica das reuniões pedagógicas em que o estímulo para continuar a estudar se encontrava na situação vivida e no compartilhamento possível. A apropriação na formação inicial das fundamentações pedagógicas permitia às professoras observar o que ocorria na escola e evitar as diversas armadilhas, procurando superar as dificuldades, e encontrando soluções que a própria situação oferecia, mas que seria impossível enxergar sem ferramentas de reflexão apropriadas.

## Direção democrática

Outra condição importante na circunstância estudada foi ter uma direção escolar atuante e democrática. No início, a diretora percorria os sítios diariamente procurando as crianças que não haviam comparecido às aulas; participava das visitas às famílias; e do estudo nas reuniões pedagógicas. Compartilhava todos os anseios pedagógicos com o coletivo. Trazia harmonia ao grupo sem impedir que aflorassem as controvérsias e as contradições num ambiente democrático com troca de argumentações. A professora Alice Maria Pereira Couto (1997 e 1998) comenta sobre a autonomia que se tinha na escola para resolver a maioria das dificuldades, o que não lhe parecia comum, considerava que esse entrave não existia:

5.1.1. [...] a Rosa (diretora) estava acessível sempre, sempre perto, muitas vezes ela decidia ali independente de estar perguntando [...] se podia ou não. Ela decidia. Só realmente o que dependia de verba, alguma coisa maior ela ia atrás - na secretaria de educação. Mas a opção filosófica a gente conseguiu manter, pelo menos enquanto eu estava lá eu sentia que tinha uma crítica - interna (Entrevista realizada em 25/05/2004).

A diretora em reunião não tinha a última palavra, sempre acatava as decisões tomadas coletivamente, nem por isto deixava de ter autoridade, até mesmo por esta razão, era respeitada pelas professoras, crianças, famílias e funcionários. Conhecia todas as crianças e suas famílias, foi apoio às mães que procuravam a escola com as muitas dificuldades da vida. O coletivo era protagonista e não a diretora sozinha.



Como afirma a Professora Andreia dos Santos de Jesus (1997 a 1999):

Disponibilidade, a Rosa sempre tinha, devia ser um pouco difícil porque nós éramos um grupo forte. [...] E a Rosa tem um jeito tranquilo de lidar, [...] mas acho que um ponto ímpar era a disponibilidade. Eu nunca a vi dizer não. Para que vocês querem? [...] Acho que é o princípio do bom gestor. Ela acreditava naquilo e dava espaço para que nós pudéssemos fazer o que se planejara (Entrevista realizada em 05/06/2004)

A resistência da diretora diante de algumas políticas educacionais da municipalidade permitiu que o projeto tivesse vida. A formação de uma força hegemônica na escola - pode-se assim chamar o coletivo das professoras - é que sustentou esta postura da direção. Transportando do macro para o micro, no entender de Gramsci (1999), a consciência de fazer parte de uma força hegemônica é a primeira fase para a unificação da teoria e prática a qual,

[...] não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de 'distinção', de 'separação', de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária (p. 104, grifos do autor).

## A intervenção didática em sala de aula

A didática da intervenção das professoras em sala de aula foi outra condição diferencial. Nem toda metodologia era semelhante, mas alguns pontos estavam dentro dos princípios estabelecidos, tal como, "todas as crianças aprendem", desta forma cada uma procurava fazer o mais adequado com *cada* criança, para que ela pudesse aprender dentro de suas características pessoais, dentro de sua singularidade.

Na alfabetização havia um ponto comum, alfabetizava-se não importando a série em que a criança estivesse matriculada, ou como chegava à escola. Ao sair da 4ª série, todos deviam ler e escrever, geralmente ao final da 3ª série já estavam alfabetizados, após 1997. Como se alfabetizava? Sempre utilizando a própria cultura das crianças, a leitura e a escrita do que se vivenciava. O objetivo não era só aprender a ler, mas torná-los autores, aprendendo a escrever, expressar o que pensavam. A metodologia nunca foi o ponto central; cada professora trabalhava com o que considerava mais adequado, mas todas as crianças deviam aprender, este era o princípio estabelecido.

Um ponto importante, já abordado pela diretora, foi a Arte, trabalhada com todas as crianças de 1ª a 4ª série, entendida como expressão do mundo e do pensamento. Muitos pintores foram estudados, não com a perspectiva da reprodução, mas procurando desvendar com as crianças a forma

como o artista procurava se expressar, qual era sua “linguagem”. As pinturas e desenhos foram usados em todas as classes e os alunos levados aos museus e exposições, como MASP e a Bienal (1998) para verem de perto as obras de arte que haviam estudado na escola. Nesses momentos, todas as docentes se debruçavam no estudo dos pintores e compartilhavam nas reuniões o que se aprendia individualmente, cada uma responsável por estudar um pintor. A professora Andréia dos Santos de Jesus (1997 a 1999) fala dessa experiência:

Também acho que com os projetos de Arte a gente amadurece significativamente. Quando a gente começa com Miró, com aquelas primeiras telas, para enfeitar a escola, as crianças reproduzem. Aquilo das crianças reproduzirem meramente a tela, causa na gente uma sensação de “puxa, mas será que é isso que a gente quer?” por isso que acho que a gente tinha princípios. [...] E acho que o projeto do Monet é um salto. É quando de fato a gente entende o que de fato tem por detrás. E acho que o que a gente possibilita às crianças é uma experiência única, a possibilidade de viajar, ir de Paulínia a São Paulo, a possibilidade de chegar ao MASP, a possibilidade do elevador se transformar numa instalação: subir descer, subir descer [...] O livro da Linéia, acho que o livro da Linéia<sup>12</sup> fez a verdadeira função da literatura, ele tomou vida, foi além de nós. A Linéia era uma personagem real em Betel, não era ficção na cabeça das crianças. Eu sempre me lembro da “G” que em determinado momento [...] ela diz que ela gostaria de ter os olhos da Linéia para ver Monet como a Linéia via. [...] Coincidem com os franceses que estiveram na escola, nós apresentamos um teatrinho, que a professora “R” vai fazendo a tradução. O quanto eles ficavam encantados, pela primeira vez eles ouviam outra língua. E eles queriam que eles escrevessem na lousa e iam falando. Eu me lembro do “M” com os olhos vidrados que perguntou para eles se no país deles havia bicicleta grudada. Eu acho que aquelas crianças tinham a curiosidade pelo conhecimento. Então acho que Monet foi o auge, eles queriam saber se vinha de avião, de barco, se navio o que era mais rápido. Ver a imagem deles vendo a obra de arte do museu, o tamanho o que era maior o que era menor, às vezes questionando as informações dos monitores. Bem, as crianças já sabiam (Entrevista realizada em 05/06/2004).

A professora Andreia dos Santos de Jesus (1997 a 1999) traz o encanto com as artes, ir à Bienal de 1998, e a preparação do coletivo: primeiro a divisão entre as professoras de qual artista gostariam de se aprofundar, os brasileiros ou os “não brasileiros”, enfim todos os artistas que tiveram obras expostas na Bienal foram estudados primeiro pelas professoras. E quando se haviam apropriado

---

<sup>12</sup> Livro: *Linéia no jardim de Monet*. De Christina Bjork. Editora Salamandra.

do conhecimento necessário, passava-se a introduzir o conhecimento nas crianças. E conclui: “A gente ia buscar (pesquisar), pois só vai conseguir ensinar o que de fato você se apaixonar”.

Além das artes plásticas havia em sala de aula a literatura, a poesia e a música. A música de modo mais sistemático com a formação do coral, *Os Querubins de Betel*. Esse projeto se manteve dentro da escola por anos, pertencendo agora e à associação dos moradores de bairro.

Outra questão da didática foi o foco no trabalho da família, pois a vida das crianças estava muito ligada ao trabalho, que as constituía. Participando do trabalho da família, as crianças compartilhavam o trabalho como parceiros dos adultos, fosse fora ou dentro de casa e, desta forma, esse mundo do trabalho sempre vinha para dentro da escola, e era uma forte ligação deles com a aprendizagem. O quanto cada professora utilizava era diferente. Em algumas classes essa prática era constante, em outras em alguns momentos, mas sempre esteve presente.

Além desses pontos ainda havia em todas as classes o trabalho em grupo, como solidário. A professora Rita de Cássia Salatti (entrou em 1997 até os dias atuais) mostra como ela procurava trabalhar na escola a vida real deles, como trabalhava com a solidariedade dentro de sua sala de aula, sendo que a diversidade de saberes encontrada era um desafio que mobilizava a intervenção da professora em várias direções

Na minha sala fiz muito trabalho em dupla, em grupo, pois apesar da grande maioria ter toda falta de estímulo, como sempre acontece, você tem alguns que são muito espertos. Eu tinha crianças: “R”, a “AP”, que elas já chegaram em 1997, alfabetizadas. Você imagina numa sala com 28/29 que não sabe cor, o que é número e letra, e duas alfabetizadas com letra cursiva, e mais dois um pouco mais avançados? Eu utilizei essas crianças como recurso para auxiliar o grupo e fiz um trabalho mais avançado com elas. Isso é uma coisa que continuo usando bastante, pois se eles vão depender só da gente todos perdem. Eu fiz muito esse trabalho de colocar a criança como apoio para outra criança, mesmo que elas nem percebessem. Eles estavam trabalhando em grupo, assim o que tem raciocínio mais rápido, compreende as coisas com mais facilidade e consegue auxiliar o outro. Muitas atividades com contexto mais próximo dos deles, por exemplo, situação problema, muita coisa sobre horta; cozinhamos muita coisa, muita produção de texto (Entrevista realizada em 13/05/2004).

A professora contou como iniciou com a primeira série em 1997, não se prendendo burocraticamente a um conteúdo esperado, mas trabalhando cada criança a partir do que cada uma *sabia*; que era o ponto de partida para introduzir a cultura escolar.

Montei uma apostila com conteúdos de Pré (pré-escola) e no primeiro bimestre foi isso que fizemos, aliado aos trabalhos com material concreto. Isso foi o principal, com essa turma, o início foi quase que totalmente no concreto e no desenho, com acompanhamento dessa apostila com conteúdos de Pré (pré-escola). [...] Não havia a garantia dos conceitos básicos: classificação, sequência, conservação, noção de quantidade até 10 (Entrevista realizada em 13/05/2004).

Essa também foi a prática adotada em outras séries, em especial na segunda série, na sala dos mais velhos, pois a maioria não estava alfabetizada, muitos nem sequer conheciam o alfabeto, sendo que todos foram para a 3ª série alfabetizados<sup>13</sup>.

## Visitas às famílias

Um passo ousado ocorreu naquele momento: fazer visitas às famílias dos alunos. Na rotina do trabalho dos professores do ensino fundamental não havia o hábito de ir até a casa de seus alunos, a ousadia da decisão aconteceu em 1997. Foi uma resposta à necessidade de conhecer as condições objetivas de vida das crianças em sua moradia, dimensionar a intervenção pedagógica e ter os pais como parceiros. A dificuldade fez assumir o desafio, segundo o dizer da professora Rita de Cássia Salatti (1997 até os dias atuais):

Porque as dificuldades maiores foram em 1997, 1998; talvez seja isso, a grande dificuldade é o que nos move um pouco mais para enfrentar, porque ou nós fazíamos alguma coisa diferente ali, ou não sei. Não teríamos bons resultados. Foi preciso enfrentar e fazer aquilo funcionar (Entrevista realizada em 13/05/2004)

A primeira razão foi conhecer o que trazia espanto ao coletivo, a saber: as crianças não comparecerem às aulas por dias ou até por semanas; não trazerem qualquer material para realizar as

---

<sup>13</sup>Apenas uma criança (12 anos) estava ainda “silábica”, mas optou-se por mantê-la com a sua turma e a professora assumiu terminar sua alfabetização na 3ª série, considerando que a mesma professora seguiu com a turma para melhor acompanhá-los. O referido aluno foi aprovado na 3ª série alfabetizado e escrevendo textos.

tarefas; não saberem seus próprios nomes ou dos pais; sentarem no chão e comerem com as mãos mesmo tendo mesa e talheres disponíveis; não estarem alfabetizadas, em qualquer das séries; não se reconhecerem em fotografias; não saberem a data do próprio nascimento ou a cidade onde nasceram; em dias frios, estarem calçando chinelos, sem meia, sem agasalho, cheirando fumaça (sinal de ter dormido com o fogo aceso). Por parte de a família, consideravam “vagabundagem” ou “folga” fazer tarefas ou ir à escola; tiravam a criança da escola ao final da 4ª série para trabalhar; viviam em condições miseráveis<sup>14</sup>. Esses sinais marcavam os alunos, não eram todos os indícios que estavam em todas as crianças, mas na maioria, em especial no ano de 1997.

A segunda razão para a “ousadia” foi a relação complexa e conflituosa entre o encontrado e a decisão anterior das professoras, de trabalhar com as crianças daquela camada social, uma questão subjetiva de escolha diante de uma condição objetiva e concreta das condições reais que encontraram. O coletivo estava diante de um conflito, havia escolhido enfrentar a situação, entretanto, não encontrava a certeza de poder atingir seu objetivo de participar efetivamente da educação das crianças perante a situação que encontravam em sala de aula.

As professoras não viam as condições para aprendizagem, a procura da solução foi encontrada coletivamente: buscar conhecer as crianças em suas moradias, como solução coletiva e não individual. Esse modo de “pensar, viver e operar”, que se tornou hábito entre as professoras, o de permanecer na escola e de dentro dos seus muros “ver” o que não era visto, *a vida dos alunos*, perdeu a racionalidade naquele espaço, tornou-se irracional naquele momento. Na ida às famílias em seus espaços de domínio, a moradia, introduzíamos, nas palavras de Gramsci (1999, p. 258), “um modo de pensar historicista”, cuja ocorrência facilitou as mudanças dos costumes da escola.

Nas palavras de Bourdieu, “para mudar o mundo, é preciso mudar as maneiras de fazer o mundo, isto é, a visão de mundo e as operações práticas pelas quais os grupos são produzidos e reproduzidos” (1990, p. 166). Permanecendo na escola, corria-se o risco de estar distorcendo e não vendo a realidade. Sempre há o perigo de se ver muito de perto, ter a ilusão de ver a realidade, pois ainda segundo Bourdieu, tudo leva a concluir: o que pensa ser “o essencial do que se vive [...] as

---

<sup>14</sup>Relato da diretora no primeiro bimestre de 1997, que percorria a zona rural.

evidências as mais impressionantes e as experiências as mais dramáticas, encontra seus princípios completamente em outro lugar” (1999, p. 159). Para a professora Alice Maria Pereira Curto (1997, 1998). “Por mais boa vontade que você tenha de conhecer bem o aluno, atendendo só na sala de aula nunca vai ter a noção que tem indo lá (na moradia)” (Entrevista realizada em 25/05/2004).

Pode-se dizer que se procurava conhecer as singularidades pessoais e compreender a totalidade, a partir do particular, os questionamentos sobre a sociedade e suas marcas nos alunos da escola. Essa era a temática constante nas reuniões semanais. O coletivo queria conhecer a vida das pessoas que pertenciam àquela camada social, para trabalhar com as crianças como sujeitos coletivos e como sujeitos únicos.

É possível prever apenas a luta, não seus resultados, os quais terão influência das forças contrastantes em movimento. “Na realidade, pode-se ‘prever’ na medida em que se atua em que se aplica um esforço voluntário e, desta forma, contribui-se concretamente para criar o resultado ‘previsto’”. Não será um ato científico, mas a expressão prática de vontade coletiva (GRAMSCI, 1999, p. 122, grifos do autor).

Iniciaram-se as visitas no segundo semestre de 1997, tinha-se um coletivo “pensante”, condição necessária para superar os “preconceitos”. Assumiu-se coletivamente aquela batalha, que trouxe a compreensão da forma como viviam, como sentiam a vida. A professora Andreia dos Santos de Jesus (1997 a 1999) expressa o impacto das entrevistas em sua percepção:

Quando a gente passa a ouvir aquelas famílias, que expectativas eles têm: que seus filhos estudem que seus filhos aprendam a ler e escrever, o que eles não tiveram oportunidade de ver, que seus filhos possam ter oportunidades de vida melhor. Que pais não querem isso? O que nos diferem tanto dessas famílias? Acho que isso é o grande salto (Entrevista realizada em 05/06/2004).

As famílias eram visitadas uma única vez, mesmo que tivessem filhos em outras salas de aula, a não ser que se fizesse necessário complementar informações. Era possível essa verificação por serem as entrevistas apresentadas, comparadas e analisadas nas reuniões semanais. Esse compartilhamento no coletivo, após as visitas, de tudo o que se trazia delas permitia ao grupo de professoras separar o que eram detalhes singulares, do que pertencia à situação social e econômica mais ampla que penalizava aquelas crianças.

A renovação da vida e sua procriação que ocorre na família têm dupla relação, uma natural e a outra social e constituem um dos pressupostos “de toda a existência humana” (MARX; ENGELS,

2007, p. 33-34). E na consideração sobre a família, os autores recomendam que para conhecê-la é necessário ter dados empíricos, para além do conceito de família que há em determinado momento histórico.

O pressuposto foi o de que se fazia necessário estudar sua produção material, suas relações, suas moradias para entendê-los como pessoas que constroem sua história. O pensar dos indivíduos está ligado ao que eles fazem na vida real; no entanto, as professoras da escola e suas famílias não tinham as mesmas atividades das famílias cujos filhos iriam educar. As famílias e seus filhos faziam história e a forma como essa história era construída era o que as professoras queriam desvendar para educar.

Os objetivos eram constituir uma escola para todos e não reproduzir o insucesso escolar, construindo uma escola em que as crianças e suas famílias se vissem parte dela, se identificassem com ela e que lhes trouxesse instrumentos para criticamente construir suas vidas. Para isso era preciso olhar para cada criança em sua personalidade única, em suas características próprias, em sua história pessoal dentro daquela classe social. Pode ser pouco para a vida das pessoas desse segmento social, mas era um passo a mais no caminho em busca de uma educação voltada àquela camada social, naquela circunstância.

Havia um bom relacionamento entre os profissionais da escola e as crianças. Não se tratava de harmonizar as relações pessoais, também não se tratava apenas de “ensinar” um currículo escolar, mas de participar da educação da criança, trazer à escola a qualidade social e não apenas tentar a obtenção de índices de resultados acadêmicos.

[...] pode-se dizer que, na escola, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelo aluno (GRAMSCI, 2000, p. 44).

As visitas às famílias objetivavam ir à direção oposta da condenação do que se estranhava, sendo que o que movia as professoras não era uma curiosidade pessoal para conhecer suas intimidades, mas a necessidade de conhecer a realidade dos alunos para fazer a intervenção adequada em sala de aula. Tinham como foco conhecer a cultura que os alunos traziam para a escola e o porquê de alguns comportamentos das crianças e de seus familiares em relação à escola. Procurava-se a condição humana naquela circunstância, ao entender o mundo do ponto de vista deles, a partir de suas particularidades e das suas diferenças. Dialogar com as famílias em seu local de moradia, onde



puderam sentir-se com domínio da situação, por estarem em seu território e nessa condição desvendou-se cada sujeito da escola naquilo que nos distanciava.

Nesse caminhar, cada professora procurava, a sua maneira, realizar o trabalho. Assim se expressou em 2004 a professora Rita de Cássia Salatti (1997 até os dias atuais):

O susto era a falta de estímulo [...]. Então achávamos que tínhamos que conversar para entender porque o pensamento ia por esse caminho, ou o que poderíamos fazer para interferir nesse sentido, para eles não sentirem a escola tão distante, como parecia ser (Entrevista realizada em 13/05/2004).

A professora Andréia dos Santos de Jesus (1997 a 1999), completa essa percepção ao afirmar:

“[...] apesar de nós termos claro que aquelas crianças aprendem, ainda há um mito muito grande em torno das famílias: famílias desestruturadas, famílias de pais analfabetos... esses mitos nos rondavam” (Entrevista realizada em 05/06/2004).

Era o deslocamento do saber ou da “visão” sobre aquele grupo social, sobre aquelas famílias, que se procurava como observadoras e como professoras. Aprender sobre seus filhos, conhecer suas perspectivas, compreender outras misérias que não as próprias, entender a história que trazem para a escola, como vida, encurtar a distância social e cultural entre os dois polos de uma mesma configuração, compreender a família como instituição paralela, mas não oposta. Sem a ilusão de a escola ser um fator de mobilidade social, que segundo Bourdieu (2001, p. 41) “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência da legitimidade às desigualdades sociais”, almejava-se a igualdade da aprendizagem igualitária que valorizasse o trabalho da família, conscientes da desigualdade produzida pela sociedade.

Se a macropolítica determina como o sistema educacional se estrutura, organiza e opera, segundo Freitas: “É pela micropolítica da escola que a macropolítica se afirma ou se perde” (2016, p. 146). Nessa relação entre o macro e o micro há complexidade da racionalidade e do sentimento de como as políticas são absorvidas pela escola e pelas famílias. As políticas educacionais, na maioria das vezes, são elaboradas sem a participação do micromundo, o qual é composto no âmbito do ensino fundamental, tanto pelos profissionais e alunos da escola, como pelas famílias.

A escola em geral reflete na sua relação com os sujeitos da escola o mesmo modelo autoritário como o poder elabora as políticas educacionais, sem se aproximar e sem negociar com todos os atores envolvidos. Ao fazer a crítica desse modelo autoritário e burocrático, a escola cria a

possibilidade de diálogo para a educação compartilhada, que se tornará efetiva quando houver aproximação, compreensão e respeito entre os docentes e os responsáveis pelas crianças.

A aproximação, por meio de conversas e entrevistas em cada casa, inseria as professoras no cenário do cotidiano das crianças e de suas famílias. Cada professora aprendia dessa circunstância o possível por sua história vivida, pelos conhecimentos elaborados, pela disposição histórica da condição de cada ser humano, de cada profissional e também pelas discussões que ocorriam nas reuniões semanais. Havia uma procura das necessidades de uma classe social, não abstrata, mas concreta, não de qualquer lugar, mas daquele espaço e naquele momento. Nas visitas anunciava-se de modo simples o objetivo: ensinar a criança, ser professora e por esta razão estava ali para conhecer um pouco mais sobre eles. Poucas vezes foi necessário fazer várias perguntas, na maioria bastava a primeira questão e já se tinha a história da família ou da criança específica. A percepção foi de que a família esperava ser ouvida.

Pelas visitas foi possível saber como viviam, pensavam e materializavam a educação dos filhos ao realizar a aproximação, sem preconceitos e pré-julgamentos das famílias. A “visão” do coletivo ampliou-se, modificou-se, ao ouvir as histórias de vida muitas vezes relatadas, e ver de perto as relações estabelecidas não apenas com os filhos, mas também entre os adultos, não apenas das famílias visitadas.

A arrogância de julgar as crianças e as famílias que vivem em situação miserável é uma relação a ser trabalhada sempre pela escola. Depende do movimento de transformação, como ocorreu em Betel, ou de conservação da posição dominante da sociedade. No movimento vivenciado pelo coletivo da escola Betel em 1997, reivindicavam-se mudanças nos hábitos da escola, a constituição do coletivo da escola fez diferença em sua história futura de resistência às práticas mais conservadoras.

Após o período analisado, perderam-se alguns alunos, não pela exclusão da escola, mas pela situação socioeconômica e de mudança de área rural para área urbana do entorno da escola. Outra situação que levou à perda de estudantes com as características encontradas pelo coletivo da escola naquele momento foi o fechamento da cerâmica da região em 2008, já que muitas famílias voltaram aos Estados de origem ou foram para lugares mais distantes, onde encontrariam trabalho em zonas rurais.

O aprendizado construído e as condições observadas para que o trabalho, com aquelas crianças oriundas das camadas mais penalizadas da sociedade, pudesse ser desenvolvido certamente pode ser de valia para se pensar a educação das crianças das camadas populares em outras

circunstâncias. Procurava-se a *qualidade social da educação voltada ao mundo do trabalho* com a inclusão efetiva das crianças na escola pública, para a qual se necessita de condições de trabalho dadas pelos sistemas de ensino e práticas internas comprometidas com as classes populares na escola.

Silva (2009, p. 224) indica alguns elementos que sinalizam a qualidade social da educação, sobre o qual acrescentaria: *voltada para o mundo do trabalho*:

[...] a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares.

Como mostra a autora, a qualidade social na escola vai além de melhora nos índices dos resultados da aprendizagem escolar. A padronização não se coaduna com a educação, a qualidade da educação está em ações que permitam a educação *de todos e de cada um* com garantia de aprendizagem e que ampliem sua visão de mundo além do momento e do espaço em que vivem. Na escola de Betel, naquele momento histórico, o fracasso não foi reproduzido, garantiu-se a aprendizagem de *cada criança* da escola, mesmo que para alguns o desafio tenha sido maior.

## Considerações Finais

A bandeira política da *“educação de todos”* dentro da escola não basta, é necessário ser *“de cada um”*, considerando a personalidade de cada ser humano. Dentro de suas condições de vida, dentro de sua classe social, cada criança está inserida num grupo social que *“molda seu cérebro”* dentro das condições materiais, mas que se expressa diante do mundo por sua subjetividade, como sujeito único.

Na realidade analisada, as condições para a educação *de todos e de cada um* foi possível primeiramente por se ter estabelecido desde a chegada à escola os *Princípios* a serem seguidos, no PPP, não por ser um modelo deste documento, mas por ser o que realmente uniu todas as docentes que participaram de sua elaboração. O PPP fortaleceu o grupo e deu as condições para a formação do Coletivo; sem esta condição inicial as demais condições poderiam não se consolidar. Educação escolar é um processo coletivo, em que para cada período há um profissional com a criança, mas cujos princípios devem permanecer os mesmos, com a continuidade da educação iniciada. Todos conhecem todos os alunos e a maioria as singularidades, esta é uma facilidade das escolas menores.

Sustentou a formação do Coletivo a formação inicial e continuada das professoras, propiciando que nas reuniões semanais se compartilhassem sucessos e fracassos, assim aprendia-se uma com as outras. Cada uma trazia ao Coletivo as informações diferentes que dependiam do conhecimento individual e de suas experiências profissionais, como na ação de trabalhar com as crianças as Artes.

O desafio ao não encontrar a cultura escolar entre os alunos teve o poder de mobilizar as professoras, numa tendência transformadora, a pensar ações para a superação da situação. Sempre é possível o surgimento de novos obstáculos, que serão determinados pela relação entre as condições de trabalho criadas e sustentadas, objetivas e subjetivas, e a camada social das famílias das crianças da escola.

A condição para educar *todos e cada um* teve um suporte importante na *Didática* adotada, mesmo que a grande maioria das crianças não trouxesse para a escola as bases da cultura escolar, ou como diz Bourdieu (1999), faltava-lhes o “Capital Cultura”. As professoras partiram do que as crianças *sabiam* e da cultura que viviam, e sobre esta base se construíam outros saberes: o encantamento pela Leitura, a Escrita, a Linguagem padrão, aprendeu-se sobre o mundo das Artes, a lógica das operações da Matemática, o Sistema de Numeração, a Geometria, acrescentou-se Saberes sobre o Mundo das Ciências, da História e da Geografia. Os estudantes saíram se reconhecendo como capazes de aprender.

Sem as condições primeiras, não se teria ido visitar as famílias dos alunos, que naquele momento foi relevante estar na moradia, ali mudou o diálogo: mudou a escola ao aprender a olhar cada criança em sua particularidade, mudar cada aluno por se perceber capaz de aprender e confiar na escola e mudar a família ao conseguir que compreendesse os objetivos da escola. As visitas encantam e surpreendem, principalmente mobilizam tanto os sentidos, como a racionalidade. Muitas vezes essa lupa precisou ser bem ajustada para que se aproveitassem as diversas teorias apropriadas, que a prática valida, consolida ou rejeita.

Com essas condições criadas reverteu-se naquele período o fracasso escolar, todas as crianças que eram matriculadas saíam da escola com ganhos e lamentando ter deixado-a. As políticas econômicas e sociais do governo, naquele período, penalizavam aquela população com o desemprego em alta, assim como as mudanças do mundo rural transformando-se em urbano. Perdemos muitos que se transformavam em crianças itinerantes nas escolas, mudando-se conforme a família conseguia outro trabalho.

As condições criadas propiciaram a “*formação em trabalho*”, trazendo ganhos às docentes do coletivo e à escola que aprendeu como lidar com as famílias menos favorecidas da sociedade. Não se mudou a situação social daqueles alunos, a escola não tem esse poder, mas não se acrescentaram “maldades” as suas vidas. A exclusão escolar não ocorreu naquele período, muitas crianças se mantiveram na escola até a 8ª série, o que nem sempre ocorria. Nesse sentido foi um ganho.

A escola de Betel foi uma ilha de resistência diante das políticas neoliberais daquele período, a educação não pode depender desses projetos isolados, sem repercussão no sistema educacional. A experiência de Betel evidencia que não se superaram os objetivos liberais da educação, mas o coletivo da escola também não permitiu que se caísse no engodo de que as crianças dessa camada social, sem as bases da Cultura Escolar, não chegariam ao mesmo nível daquelas privilegiadas. Chegaram. Na condição de que se parta do que elas *sabem*, de *sua própria Cultura* e se amplie para o que para elas apresente significado e mudança total da lógica atual, sem padronização.

É impossível trabalhar numa escola pública e conseguir educar sem as mínimas condições de trabalho e salário. E, internamente, sem que haja uma opção política do coletivo da escola que favoreça as camadas sociais do mundo do trabalho, nas quais está inserida a maioria das crianças do país; sem que se forme um coletivo empenhado em descobrir como as crianças podem ser educadas; sem se respeitar a cultura familiar; sem um posicionamento em favor da educação *de todas e de cada uma*. Certamente a qualidade social da educação voltada ao mundo do trabalho não poderá ser alcançada.

## Referências

- BETINI, M. E. S. **Uma escola em Betel**: relações, práticas, famílias e professoras -1997 a 2000. 2004. 263f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução: Cássia R. Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- \_\_\_\_\_. Efeitos de lugar. 3. ed. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Tradução: Mateus S. Soares Azevedo, Jaime A. Clasen, Sérgio H. de Freitas Guimarães, Marcus Antunes Penchel, Guilherme J. de Freitas Teixeira, Jairo Veloso Vargas. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.), Tradução Aparecida Joly Gouveia. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. 4. ed. Campinas: Papirus, 2003.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre Estado e mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, Especial, p. 809-829, out. 2007.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 137-168, Especial, 2002.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: v. 28, n. 100, p. 1203-1230, Especial, 2007.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, jan./abril. 2004.

\_\_\_\_\_. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/agosto, 2016.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, v. I: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**, v. II: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MARIANO, A. S. A luta do MST por escolas públicas no campo: possibilidades de fazer uma escola comprometida com a transformação da sociedade. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 187-201.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Supervisão editorial: Leandro Konder; Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 841-857. 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, M. A. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009.

VIGOTSKI, I. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000.

Recebido em: 23/03/2017

Aceito em: 17/07/2017

## PERCEPÇÃO DE EGRESSOS: VIVÊNCIA ACADÊMICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

CARLA HELENA FERNANDES<sup>1</sup>  
NEIDE DE BRITO CUNHA<sup>2</sup>

**RESUMO:** No processo da constituição contemporânea da pós-graduação no Brasil, a avaliação dos programas se faz necessária tanto interna como externamente. Entre os vários aspectos a que se voltam essas avaliações está a pesquisa junto aos egressos. Nessa direção, os objetivos deste artigo são apresentar e discutir os resultados de um levantamento de dados demográficos, profissionais e acadêmicos dos egressos do Mestrado em Educação da UNIVÁS. Participaram 28 dos 46 egressos, sendo 68% mulheres. Na perspectiva qualitativa, a pesquisa foi realizada por meio de um questionário, disponibilizado pelo *Google Docs*. Dentre os resultados, os egressos afirmaram, em sua maioria, que o Mestrado promoveu a ampliação de seus conhecimentos acadêmicos e profissionais e que eles participaram de diferentes atividades acadêmicas na UNIVÁS e outras instituições. Tais resultados são indicativos da qualidade do Mestrado e devem promover as reflexões necessárias quanto aos aspectos que devem ser mantidos e aperfeiçoados no Programa.

**Palavras-Chave:** Pós-graduação. Mestrado. Avaliação. Egressos.

### *PERCEPTION OF GRADUATES: ACADEMIC EXPERIENCE AND PROFESSIONAL TRAINING*

**ABSTRACT:** In the process of the contemporary constitution of post-graduation in Brazil, the evaluation of programs is necessary both internally and externally. Among the various aspects to which these evaluations turn is the research with the graduates. The objectives of this article are to present and discuss the results of a survey of demographic, professional and academic data of graduates of the MSc in Education of UNIVÁS. 28 of the 46 graduates participated, 68% of them women. In the qualitative perspective, the research was carried out through a questionnaire by *Google Docs*. Among the results, graduates stated, for the most part, that the Master's Degree promoted the expansion of their academic and professional knowledge and that they participated in different academic activities. These results are indicative of the quality of the Master's degree and should promote the necessary reflections on the aspects that must be maintained and improved in the Program.

**Keywords:** Postgraduate studies. Masters. Evaluation. Graduates.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Docente da Universidade do Vale do Sapucaí. E-mail: carlahelenafernandes@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia – área educacional. Docente da Universidade do Vale do Sapucaí. E-mail: neidedebritocunha@gmail.com



### *PERCEPCIÓN DE EGRESADOS: VIVENCIA ACADÉMICA Y FORMACIÓN PROFESIONAL*

**RESUMEN:** En el proceso de constitución contemporánea del postgrado en Brasil, la evaluación de los programas se hace necesaria tanto interna como externamente. Entre los diversos aspectos a que se vuelven esas evaluaciones está la investigación con los egresados. Los objetivos de este artículo son presentar y discutir los resultados de un levantamiento de los datos demográficos, profesionales y académicos de los egresados del Máster en Educación de UNIVÁS. Participaron 28 de los 46 egresados, de los cuales 68% eran mujeres. En la perspectiva cualitativa, la encuesta fue realizada por medio de un cuestionario por Google Docs. Entre los resultados, los egresados afirmaron, en su mayoría, que el Máster promovió la ampliación de sus conocimientos académicos y profesionales y que ellos participaron de diferentes actividades académicas. Esos resultados son indicativos de la calidad del programa y deben promover las reflexiones necesarias en cuanto a los aspectos que deben ser mantenidos y perfeccionados.

**Palabras clave:** Postgrado. Maestría. Evaluación. Egresados.

## Introdução

A pós-graduação no Brasil tem se ampliado em relação a sua oferta e procura. A CAPES traz essa informação em seu Plano Nacional de Pós-Graduação – 2011/2020 (BRASIL, 2010) e, mais recentemente, o Documento para a Área da Educação (BRASIL, 2016) apresenta, como resultado dessa expansão, que a Área contava, já em setembro de 2016, com 246 cursos de Pós-Graduação, estando neste total 128 mestrados acadêmicos, 74 doutorados e 44 mestrados profissionais.

No processo da constituição contemporânea da pós-graduação no país, a avaliação dos programas se faz necessária tanto interna como externamente e, entre os vários aspectos a que se voltam essas avaliações, está a pesquisa junto aos egressos. No Documento para a Área da Educação (BRASIL, 2016), indica-se que a avaliação dos programas deve contemplar a política de acompanhamento de egressos, observando-se quanto ao planejamento do programa “seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da Área na produção do conhecimento, seus propósitos de aprimoramento na formação de seus alunos, metas quanto à inserção social e acadêmica de seus egressos” (p. 10-11).

Segundo Coelho, Oliveira e Souza (2013, p. 4), define-se como egresso “aquele que saiu da referida instituição, após a aprovação em exames e conclusão de uma carga horária curricular específica recebendo no final dos estudos a certificação ou diploma”. Para Oliveira (2014), a percepção dos egressos é fundamental, uma vez que promove olhar para aspectos a partir da perspectiva de quem vivenciou a formação.

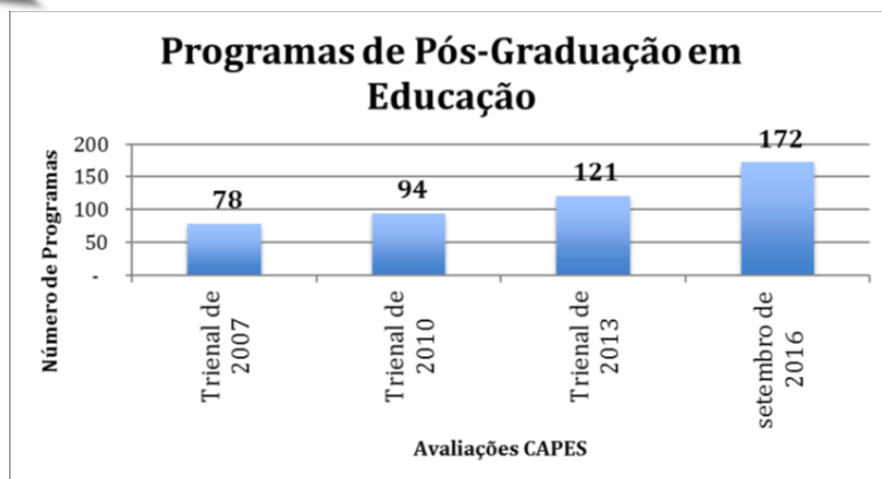
O Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) foi credenciado em 2012 e teve seu primeiro processo seletivo em 2013. O Mestrado, oferecido com caráter acadêmico, tem como objetivo geral o disposto no Art. 3º do seu regimento (UNIVÁS, 2016a, p. 3):

O Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí tem como objetivo formar o pesquisador, o docente e o profissional da Educação em questões pertinentes ao exercício da docência, ao ensino, à aprendizagem, à avaliação e à prática da pesquisa, com a finalidade da produção do conhecimento científico e a atuação do profissional docente, com vistas à realidade da educação brasileira

Buscando contribuir com a avaliação do Mestrado, realizou-se em 2016, como parte do Programa de Acompanhamento de Egressos (UNIVÁS, 2016b), pesquisa que objetivou levantar e atualizar informações sobre a inserção e atuação profissional dos egressos, analisando dados sobre a produção acadêmica dos mesmos após o Mestrado em Educação e identificando pontos relevantes, negativos e positivos que possam servir de indicadores da qualidade da formação acadêmica e profissional realizada pelo Mestrado em Educação. Este artigo apresenta e discute alguns dos resultados da referida investigação, dando destaque na relação entre a formação e vivência acadêmica e a formação profissional dos egressos participantes da pesquisa, em conformidade com o que anteriormente se apresentou como objetivo desse Mestrado.

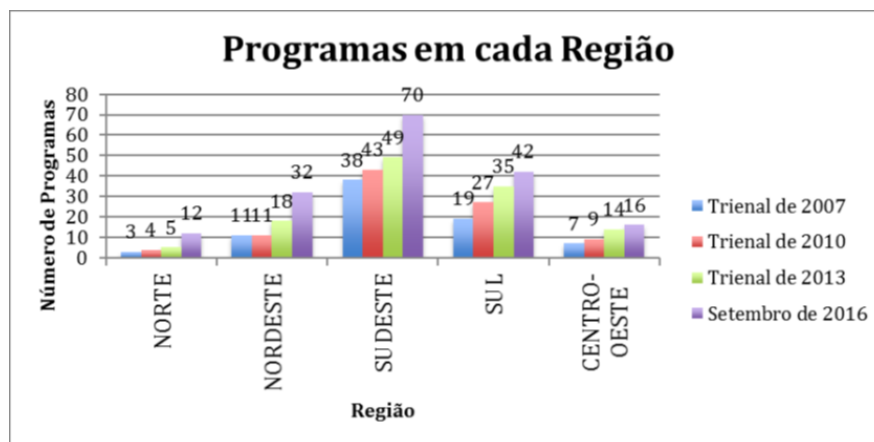
## Avaliação na Pós-Graduação e a pesquisa com egressos: contribuições

A ampliação dos programas de pós-graduação no país é uma realidade, conforme já se apresentou. Tal crescimento precisa ser considerado positivamente em relação à qualificação profissional de docentes e pesquisadores, porém é também um elemento a ser alvo de processos sistemáticos de avaliação. O Gráfico 1 apresenta a evolução do número de programas de pós-graduação em Educação em nível nacional.



**Gráfico 1** - Evolução no número de programas de pós-graduação em Educação.  
**Fonte:** CAPES. Documento da Área de Educação (BRASIL, 2016, p. 2).

Verifica-se, no Gráfico 1, que houve um crescimento de 42,15% da avaliação trienal de 2013 para 2016 quanto aos programas de pós-graduação. Especificamente quanto à evolução do número de programas por região, o Gráfico 2 traz essas informações.



**Gráfico 2** - Evolução no número de programas de pós-graduação em cada região brasileira.  
**Fonte:** CAPES. Documento da Área de Educação (BRASIL, 2016, p. 3).

O Gráfico 2 mostra que foi na Região Sudeste, em que se localiza o programa pesquisado, que houve a maior oferta de pós-graduação, com crescimento de 84,2%. A avaliação desse tipo de programa é, internamente, um instrumento indicativo de mudanças necessárias e, externamente, uma das atribuições da CAPES, como um indicador para a concessão de auxílios por parte das agências de fomento nacionais e internacionais. Conforme Almeida (2016), uma avaliação mais ampla requer

processos de análise externos e internos, os quais sejam capazes, a partir de diferentes perspectivas, de indicar os limites e as potencialidades que deverão ser explorados continuamente na busca pela melhoria dos programas.

Para Dias Sobrinho (2008), os sentidos da avaliação se referem, de forma mais ampla, à reflexão sobre a essência e finalidade da própria universidade enquanto promotora de processos educativos de formação humana que não deveriam submeter-se a outra lógica que não fosse a da própria educação. Ao abandonarem modelos tradicionais, sobre o impacto de novas tecnologias e o apelo do mercado, é preciso questionar-se sobre a formação pretendida. Assim,

As relações das instituições educativas com o saber e com a formação se estão alterando ampla e rapidamente, sob o impacto das novas tecnologias, que redefinem os meios e as condições de produção, aprendizagem, socialização, apropriação e usos do conhecimento. Os tradicionais conteúdos disciplinares se redefinem e, especialmente em algumas áreas das ciências duras e tecnológicas, muitos deles, em brevíssimo tempo, vão-se tornando obsoletos, sendo rapidamente substituídos por outros, que ainda mais velozmente também serão superados. As exigências de mercado impõem à educação superior a capacitação de profissionais que tenham um desempenho competente num mundo que está mudando de modo acelerado, produzindo grandes alterações no campo laboral e social. A grande dificuldade é ter alguma certeza sobre como formar, em um presente de grandes incertezas, para um futuro ainda mais imprevisível (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 70).

Nesse sentido, a função da avaliação, mais do que uma exigência, precisa ser compreendida pelos envolvidos no processo como um debruçar-se sobre o próprio trabalho, sobre os conhecimentos produzidos e, principalmente, sobre a formação oferecida. Para Oliveira (2014, p. 190), a universidade deve ser continuamente avaliada, bem como o seu currículo, no que precisa ser incluída a percepção de seus egressos, uma vez que “vivenciaram um conjunto variado de experiências, construindo seus saberes pela subjetividade, possibilitando o desenvolvimento de suas dimensões pessoais, acadêmicas e profissionais. Em um conjunto de dados relevantes e necessários à avaliação institucional e curricular dos programas de pós-graduação, o acompanhamento e a avaliação da inserção social e profissional dos egressos se faz fundamental.

Segundo Coelho, Oliveira e Souza (2013, p. 4):

Ao priorizarmos o egresso como o informante em especial, estávamos pensando em colher informações a partir de quem vivenciou a formação no Mestrado Acadêmico sendo nele titulado, portanto em condições de opinar sobre várias dimensões que a CAPES não alcança. É consenso que todo curso

de Graduação ou Pós-Graduação tem como um dos seus objetivos formar um determinado profissional. Mas que profissional é esse chamado EGRESSO? Quais as suas expectativas em relação ao mundo do trabalho e a sociedade que os recebe?

Para esses pesquisadores, um programa de mestrado ou doutorado precisa ser cuidado e organizado para que “não se perca nas nuances cotidianas das relações estabelecidas na gestão, nas linhas de pesquisa, nos grupos de estudos e seus interesses particulares. O projeto é coletivo e como tal deve ser sempre conduzido, é o que dizem os egressos escutados” (COELHO; OLIVEIRA; SOUZA, 2013, p. 12). Nesse sentido é que o Programa de Egressos do Mestrado em Educação foi criado, compreendendo que ouvir os egressos constitui importante elemento da avaliação continuada do Programa.

## A metodologia da pesquisa com os egressos: objeto, instrumento e análise de dados

A pesquisa realizada, na perspectiva qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), caracterizou-se como estudo exploratório-descritivo e empregou instrumento de perguntas abertas e fechadas, construído pelas pesquisadoras. O questionário enviado aos egressos visou construir o perfil sociodemográfico e profissional dos mesmos, bem como investigar sua percepção acerca das contribuições do Mestrado em Educação para sua formação profissional e acadêmica.

O questionário foi enviado via *Google Docs*/Formulário diretamente aos endereços de e-mail dos concluintes do Mestrado em Educação até o mês de setembro de 2016, tendo sido encaminhado para 46 pessoas e em dois momentos (fevereiro e outubro de 2016). Responderam 28 egressos, perfazendo assim 61% do total de questionários enviados.

Para o tratamento das respostas dos questionários foi usado o aplicativo Excel para Windows. Foram elaboradas apresentações numéricas descritivas relativas à frequência das respostas e, a partir desses resultados foram apresentados gráficos. Os resultados quantitativos, bem como as respostas às questões abertas do questionário foram analisadas e interpretadas tendo-se como referência os objetivos da pesquisa e os estudos teóricos que serviram de base à investigação.

## O mestrado em educação segundo seus egressos: perfil profissional e contribuições na formação profissional e acadêmica

Nesta seção são apresentados e discutidos os resultados quanto aos dados demográficos e profissionais dos egressos participantes da pesquisa e quanto à percepção dos mesmos acerca da formação obtida com o Mestrado. Os resultados desta pesquisa são discutidos à luz de estudos levantados anteriormente.

### Dados demográficos e profissionais dos egressos participantes da pesquisa

Os 28 egressos participantes da pesquisa iniciaram o Mestrado em Educação nos anos de 2013 e 2014 e o concluíram nos anos de 2014 (segundo semestre), 2015 e 2016 (até o mês de setembro). Ressalta-se que o prazo mínimo de 18 meses e máximo de 30 meses para conclusão do mestrado (UNIVÁS, 2016a) é uma solicitação da CAPES, apresentada no próprio Documento da Área (BRASIL, 2016). Fruto de modificações da própria agência nas últimas décadas tem, em desdobramento, indicado aos Programas suas metas e ações tendo em vista esse prazo.

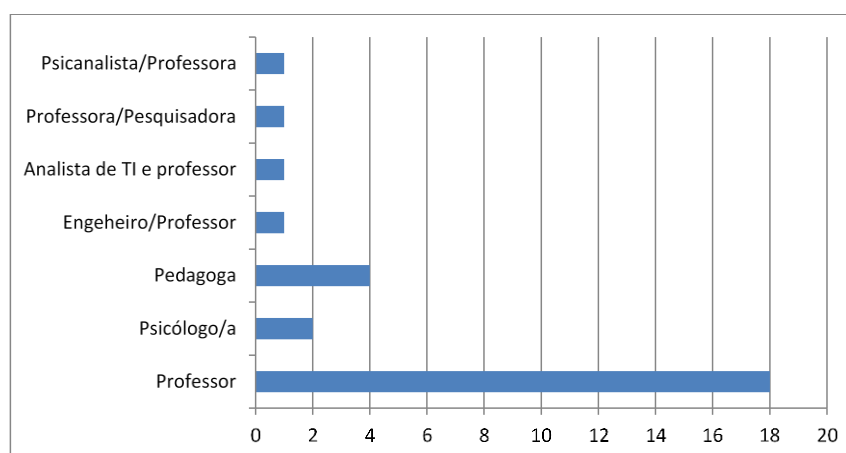
Dos 28 egressos que participaram da pesquisa, 68% são do sexo feminino (N = 19) e 32% do sexo masculino (N = 9). Quanto à idade, 2 egressos estão na faixa dos 20 a 30 anos, 15 têm 31 a 40 anos, 9 indicaram estar entre os 41 a 50 anos e 2 deles têm mais de 50 anos. A quantidade de casados foi de 21 e de solteiros 6; um dos participantes afirmou estar divorciado e um deles não apontou seu estado civil.

Também no estudo de Abramowicz, Bittar e Rodrigues (2009) houve a dominância de mulheres na pós-graduação em Educação. A idade média dos participantes dessa pesquisa corroborou a do presente estudo, o que foi afirmado pelas pesquisadoras como uma característica da área. Para as mesmas, havia uma tendência de os estudantes do Mestrado serem mais maduros e buscarem a pós-graduação “como mecanismo de retorno ao sistema escolar, tendo concluído a licenciatura ou o bacharelado há aproximadamente seis e nove anos” (p. 78).

Outro estudo, realizado por Estevam e Guimarães (2011), também apresentou as mulheres como a maioria entre os participantes da pesquisa, com os seguintes resultados: 79% dos participantes

da pesquisa era do gênero<sup>3</sup> feminino e apenas 21% do gênero masculino. Tendo referência em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, de 2007, esses pesquisadores afirmaram que, no Brasil, a diferença entre os gêneros, com predominância do feminino, aumenta quando se observam os níveis escolares mais superiores. Estevam e Guimarães (2011) afirmam que as idades dos participantes, egressos de um programa de Pós-Graduação, variaram de 25 a 61 anos, com média de 42 anos, corroborando tanto o resultado de Abramowicz, Bittar e Rodrigues (2009) quanto o desta pesquisa.

Além da idade e sexo, nesta pesquisa questionou-se os egressos quanto à profissão e função profissional exercida. Os resultados das respostas quanto à profissão estão apresentados no Gráfico 3



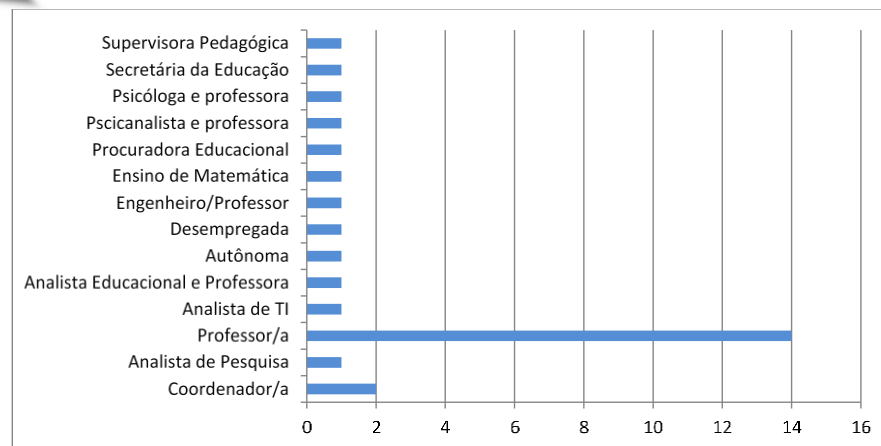
**Gráfico 3** – Profissão dos egressos.

**Fonte:** Programa de Egressos – Mestrado em Educação UNIVÁS.

Verifica-se que a profissão mais indicada foi a de professor, com 18 indicações, seguida da de pedagogo, indicada por quatro respondentes; dois egressos informaram atuar como psicólogos/as. Além desses, conforme mostra o Gráfico 3, outros quatro participantes da pesquisa indicaram uma outra profissão, mas também a associaram à de professor. Resultado similar levantou-se em relação à função profissional, conforme se apresenta no Gráfico 4.

<sup>3</sup>Os pesquisadores usaram o termo/conceito gênero e, mantendo fidelidade ao estudo, aqui o empregamos.





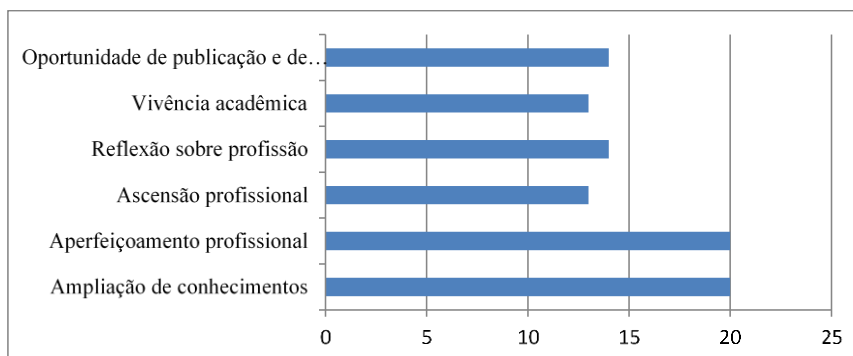
**Gráfico 4** – Função profissional dos egressos.

**Fonte:** Programa de Egressos – Mestrado em Educação UNIVÁS.

Observa-se, no Gráfico 4, que a função profissional mais exercida é também a de professor, com atuação na docência, com um total de 14 egressos. Houve por parte dos participantes a indicação de diferentes funções associadas à área da educação, como por exemplo, supervisora pedagógica, secretária da educação, procuradora educacional, entre outras. Merece destaque dizer que os egressos se inserem em instituições educacionais de diferentes municípios, demonstrando a potência do curso na formação de profissionais da região. Ainda quanto à função profissional, um participante afirmou ser autônomo e não indicou a função profissional; outro dos participantes estava desempregado naquele momento.

## Dados referentes à formação profissional e acadêmica: descrição e discussão dos resultados

O instrumento elaborado pelas pesquisadoras, além do levantamento de dados demográficos e profissionais, se dirige às contribuições do Mestrado em Educação na formação dos egressos. O Gráfico 5 apresenta as respostas à pergunta, que tinha seis opções a serem marcadas.



**Gráfico 5** – Principais resultados do Mestrado em Educação.  
**Fonte:** Programa de Egressos – Mestrado em Educação UNIVÁS.

Os principais resultados do Gráfico 5 mostram que, segundo os participantes, as oportunidades foram quanto à “ampliação de conhecimentos” e ao “aperfeiçoamento profissional”, ambas com 20 indicações. Porém, é preciso considerar que o fato de a alternativa “ascensão profissional” ter recebido apenas 12 indicações sugere que os egressos percebem que, embora o mestrado tenha contribuído com seu aprimoramento profissional, as funções e cargos assumidos são dependentes de outros fatores que estão para além desta formação.

Em relação a essa resposta, é preciso considerar a recomendação do próprio Ministério da Educação em relação à ampliação da qualificação dos profissionais atuantes no ensino superior, o que tem promovido o aumento da procura pelos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu por docentes que atuam ou que pretendem atuar neste nível de ensino<sup>4</sup>, o que também afirmam os documentos (BRASIL, 2010, 2016) já citados anteriormente. Nesse sentido, visando refletir sobre o impacto de tal expansão, sobretudo na relação com as solicitações de ampliação da qualificação profissional para o ensino superior, cabe aos programas voltarem-se constantemente a avaliações que indiquem em que medida a formação oferecida tem de fato contribuído com os egressos, tanto do ponto de vista acadêmico quanto do profissional.

---

<sup>4</sup>Sobre tal situação, indicamos a obra: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Essas autoras fazem importante discussão sobre a formação necessária aos docentes do ensino superior, também sobre a procura da pós-graduação.

Isso implica, assim entendemos, em verificar a relação entre essas duas instâncias da formação, conforme vimos afirmando. Oliveira (2014, p. 2), sobre a expansão dos programas de pós-graduação, afirma que os sistemas de avaliação devem ter como finalidade contribuir com a construção da sua qualidade.

A educação superior brasileira também tem passado por grandes transformações, impulsionadas pelas influências macroeconômicas, sociais e políticas, dentre elas a expansão e diversificação dos modelos que a sustentam, o que tem gerado muitos questionamentos e críticas sobre suas finalidades e limites, no sentido de não torná-la voltada a interesses mercantilistas, neoliberais e utilitários. Neste contexto, a expansão dos programas de pós-graduação (doutorado, mestrado, mestrado profissional e especialização) oferecidos por instituições federais, estaduais, municipais, confessionais e particulares também tem sido notável, tornando necessária a implantação de mecanismos mais sistemáticos de avaliação institucional, para garantir a qualidade de seus processos de formação e resultados.

No que se refere à ampliação e produção de conhecimentos acadêmicos, especificamente para os egressos participantes desta pesquisa, o Mestrado em Educação da UNIVÁS foi considerado “ótimo” (n = 22, 79%) e “bom” (n = 6, 21%). Já em relação à ampliação dos conhecimentos profissionais, foi considerado “ótimo” (n = 18, 64%), seguido de “bom” (n = 9, 32%). Apenas um respondente assinalou “regular”.

Os resultados apresentados no Gráfico 5 indicam que os egressos percebem que houve aperfeiçoamento profissional e ampliação de conhecimentos, o que vai ao encontro dos 79% de respostas “ótimo” quanto à “ampliação e produção de conhecimentos acadêmicos” e também dos 64% de “ótimo” para a resposta “ampliação e produção de conhecimentos profissionais”.

Sobre uma possível relação entre a formação acadêmica e a profissional, Estevam e Guimarães (2011) afirmaram, a partir dos resultados da pesquisa desenvolvida, a busca do mestrado e doutorado objetivando a formação e a atuação profissional. Os resultados indicaram, em específico, a busca por maior fundamentação em seus conhecimentos, provavelmente ampliando, e até superando, a formação profissional anterior. Os dados dessa pesquisa mostram que os aspectos que mais pesam na procura pela pós-graduação *stricto sensu* são a carreira docente, o aprimoramento profissional e o anseio de realizar pesquisa. Os autores afirmam que os participantes da pesquisa buscaram melhorias em seus cargos e salários, mas “têm consciência acerca das lacunas na formação, o que os faz querer buscar novos saberes, aprofundar seus conhecimentos” (p. 717). O medo do

desemprego estrutural é um fator que, naquele momento, segundo a pesquisa realizada, também influenciou na tomada de decisão pela procura da pós-graduação *stricto sensu*.

Ortigoza, Poltronieri e Machado (2012), a partir de pesquisa que, em um recorte temporal de 31 anos, investigou a formação de egressos de um programa de pós-graduação em Educação, também afirmaram a contribuição do mestrado e, nesse caso, também do doutorado, na formação profissional dos egressos. Os resultados de tal estudo indicaram a inserção positiva do egresso no campo profissional, sobretudo no ensino superior e na própria pós-graduação, ocupando funções de docência e de gestão nesses programas, contribuindo com a ampliação qualitativa da pós-graduação no país.

Em nossa pesquisa, questionou-se também os participantes sobre possíveis mudanças profissionais durante ou após o término do Mestrado em Educação e 75% (n = 21) dos egressos assinalaram que sim, que houve mudanças profissionais. Quanto à relação dessas mudanças com o fato específico de ter feito o Mestrado em Educação, 71,5% (n = 20) dos egressos responderam que sim, que houve relação.

A mudança dentro da profissão foi um aspecto também levantado por Oliveira (2014) na pesquisa realizada pela autora. Nesse estudo, a mobilidade regional dos egressos (que residiam em 59 cidades de 10 Estados e, após a titulação no programa de pós-graduação em educação, passaram a residir em 63 cidades de 18 estados) foi um dado que sugere sua inserção na área profissional, em especial na docência em instituições de ensino superior, públicas e privadas, e em programas de pós-graduação “não só conquistando novas oportunidades de trabalho, como levando para outras regiões o conhecimento adquirido no programa” (OLIVEIRA, 2014, p. 190).

A pesquisa realizada por essa pesquisadora objetivou também investigar se os mestres e doutores egressos haviam passado por mudanças de função e salariais nas instituições em que atuavam. Os resultados desse estudo afirmam que 77% dos egressos viveram tal situação, indicando, segundo a autora, a importância da formação acadêmica construída no mestrado e no doutorado e o que chamou de desenvolvimento profissional. Porém, em relação à construção do conhecimento, especificamente relacionado à docência, esse estudo mostrou que há uma vaga compreensão do problema diante da quase total falta de referências nas respostas dos egressos. Esse resultado, embora corrobore o de outros estudos que também indicaram relação entre a formação acadêmica e a profissional, mostrou que, em relação à docência, isto acontece de forma difusa e secundária.

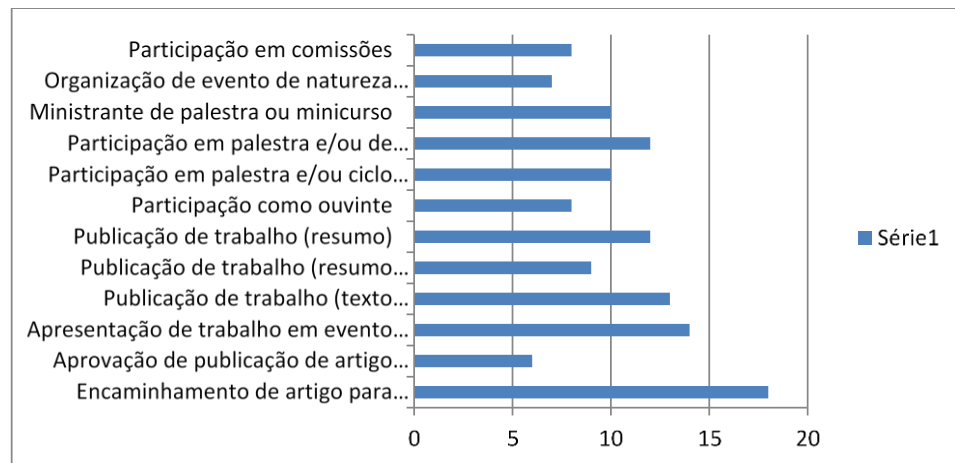
Os resultados da pesquisa realizada por Zaidan et al. (2011) indicam que o egresso, por meio do processo de formação ocorrido no mestrado e no doutorado incorpora, reforça e estuda um conjunto de temas e problematizações que podem promover a ampliação de seus conhecimentos, porém, especificamente quanto à prática pedagógica, os autores analisam que pouco se pode afirmar quanto a um resultado direto do mestrado.

Seja pela generalidade da pergunta feita aos egressos nesta pesquisa, seja pela dificuldade intrínseca de tratamento das questões da prática pedagógica, observa-se que não se pode falar em repercussões visíveis ou enfáticas na prática cotidiana a partir da participação do egresso da pós-graduação. Aqueles que apresentam uma concepção mais detalhada sobre a prática, que se dispuseram a comentar sua prática, consideraram que com a pós-graduação houve uma ampliação de suas concepções, visões, entendimentos de temas/questões relativos à prática, destacando a maior compreensão e a tolerância na relação com os educandos. Essa explicitação deve ser vista como uma repercussão muito importante, contudo, não apresenta possíveis transformações efetivas que ocorreram na prática pedagógica e, sim, a problematização de questões a ela relacionadas, o que expressa, mais uma vez, a complexidade da questão (ZANDAN et al., 2011, p. 155).

Embora esse aspecto – das práticas pedagógicas – não tenha sido diretamente tratado em nossa pesquisa, refletir sobre ele se faz importante uma vez que, conforme se apresentou anteriormente, a grande maioria dos egressos participantes da pesquisa atua como docente, na educação básica e no ensino superior, ou em outras áreas de atuação educacional. Quando indicam a contribuição da pós-graduação na ampliação dos conhecimentos, por um lado, concordamos com Zaidan et al. (2011) e Oliveira (2014) no sentido de que esta contribuição se refere mais à ampliação de uma visão crítica acerca da educação no geral. Por outro, é preciso observar que no Mestrado realizado pelos participantes de nossa pesquisa há disciplinas voltadas à prática pedagógica, bem como à avaliação educacional e da aprendizagem, ao desenvolvimento humano, aos fundamentos da educação e aos processos de aprendizagem o que, em seu conjunto, contribuem com a formação docente do egresso.

Outro conjunto de dados resultante do questionário enviado aos egressos diz respeito à produção e vivência acadêmica. Os egressos, 75% dos respondentes, afirmaram terem participado de atividades acadêmicas promovidas pelo próprio Mestrado em Educação da UNIVÁS. Um dado também positivo mostrou que 54% deles buscaram diálogo com outras instituições e programas quanto a esse

tipo de atividade. Complementando esses resultados, o Gráfico 6 apresenta as produções bibliográficas e atividades acadêmicas realizadas após a defesa.



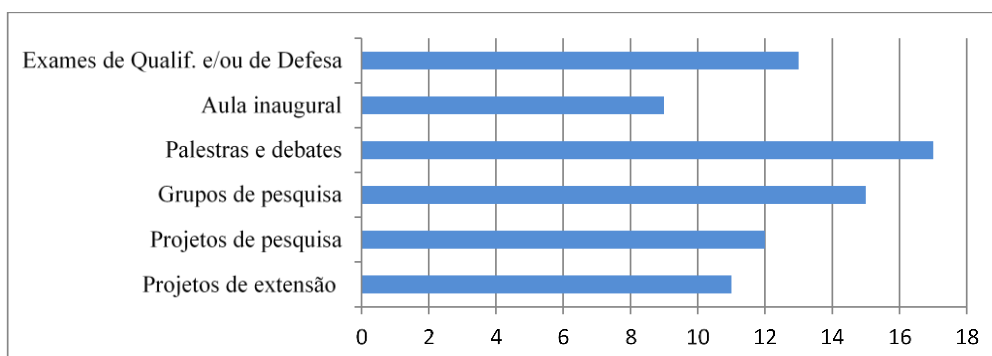
**Gráfico 6** – Produções bibliográficas e atividades acadêmicas após a defesa.

**Fonte:** Programa de Egressos – Mestrado em Educação UNIVÁS.

Do que se apresenta no Gráfico 6, as alternativas mais indicadas pelos egressos são: encaminhamento de artigo para revista técnico-científica, com 18 indicações; apresentação de trabalhos em eventos, com 14 indicações; e publicação de textos completos em anais de eventos com 13 indicações. Em relação aos resultados sobre a produção bibliográfica, um dado que precisa ser retomado é o de que tendo sido a pesquisa realizada em 2016, participaram da mesma, egressos com apenas 1 e 2 anos de término do Mestrado em Educação, o que nos parece indicar resultados positivos diante do tempo de defesa e do número de participantes da pesquisa.

Em relação à produção acadêmica e de conhecimento, o estudo de Estevam e Guimarães (2011) aponta, por um lado, a importância da publicação dos resultados das pesquisas para a renovação e ampliação da produção de conhecimento na área de educação. Por outro lado, o estudo indica a publicação como uma exigência dos próprios programas e orientadores no atendimento às solicitações da CAPES e reflete que essa produção, porém, precisa repercutir sobre a própria formação (acadêmica e profissional), superando o caráter de uma obrigatoriedade. Os autores refletem acerca das dificuldades encontradas pelos pós-graduandos em, no decorrer do processo, voltar-se de forma integral para a pesquisa.

O instrumento empregado nesta pesquisa levantou também as atividades acadêmicas das quais os egressos gostariam de participar, o que se apresenta no Gráfico 7.



**Gráfico 7** – Atividades para participar no Mestrado em Educação da UNIVÁS.

**Fonte:** Programa de Egressos – Mestrado em Educação UNIVÁS.

Observa-se, entre outros aspectos, o interesse dos egressos em participarem de grupos de pesquisa e de projetos de extensão, o que demonstra se manterem voltados à produção acadêmica e aos projetos do Mestrado em Educação, mesmo após a defesa. Quanto ao seu objetivo futuro, 93% deles afirmaram que objetivam dar continuidade aos estudos fazendo doutorado e 7% responderam que não têm planos de continuar os estudos. Tais dados demonstram que embora os egressos, muitos atuando como profissionais da educação, encontrem as mesmas dificuldades dos egressos de outros programas quanto ao envolvimento com a pesquisa após a defesa, o que os estudos apresentados informaram, como o de Estevam e Guimarães (2011), este é um objetivo indicado pelos mesmos e precisa ser considerado.

Finalmente, frente à solicitação de que dessem sugestões para o aprimoramento do Mestrado em Educação da UNIVÁS, as respostas a essa questão aberta foram: que haja “diversos grupos de pesquisa”, para “manter a qualidade inicial do Programa” e que haja o “doutorado”. Um dos participantes afirmou que “gostei e tenho indicado para outras pessoas, é um momento especial, difícil e ao mesmo tempo muito feliz da vida acadêmica de quem busca a pós-graduação”.

## Considerações Finais

Acreditamos que, por ser uma primeira tentativa de obter os dados dos egressos, tenhamos atingido em parte a expectativa quanto a este trabalho. De um lado conseguimos obter dados suficientes para serem discutidos em colegiado no sentido de tomada de decisões. De outro lado, não conseguimos a adesão de todos egressos, o que leva a crer que os resultados poderiam ser ampliados se tivesse havido uma participação mais significativa.



Os egressos participantes da pesquisa avaliaram que o Mestrado em Educação da UNIVÁS promoveu a ampliação de seus conhecimentos acadêmicos e profissionais, o que corrobora resultados de outras pesquisas. Os egressos têm participado de diferentes atividades acadêmicas na UNIVÁS e demais instituições, como ministrantes ou participantes de debates, minicursos, palestras, bem como têm apresentado trabalhos em eventos de natureza técnico-científica. Também indicaram ter produzido e encaminhado textos acadêmicos para publicação. Tais resultados são indicativos da qualidade do Mestrado e também anunciam os aspectos que devem ser mantidos e aperfeiçoados.

Cabe ressaltar a importância de que a avaliação seja contínua, como forma de promover reflexões coletivas necessárias à (trans)formação que se quer construir. Compreendemos, conforme afirmam Coelho, Oliveira e Souza (2013), que os programas de pós-graduação devem se constituir em projetos coletivos voltados à formação crítica e ao desenvolvimento profissional de seus egressos, no que se inserem positivamente pesquisas deste tipo.

## Referências

- ABRAMOWICZ, A.; BITTAR, M.; RODRIGUES, T. C. O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos: um estudo sobre a sua história e o perfil de seus discentes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 65-93, 2009.
- ALMEIDA, L. C. Autoavaliação do Mestrado em Educação da UNIVÁS: caminho, achados e possibilidade. **Argumentos Pró-Educação**, v. 1, n. 3, p. 500-515, 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020**. Brasília, MEC/CAPES, 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área da Educação**. Brasília: MEC/CAPES, 2016.
- COELHO, M. S.; OLIVEIRA, N. C.; SOUZA, O. N. Dez anos de mestrado acadêmico em educação: a voz dos egressos da UFPA. **Revista Congreso Universidad**, Havana, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2013.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior: avanços e riscos. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. esp., p. 67-93, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71509904>>. Acesso: 09 jul. 2017.
- ESTEVA, H. M.; GUIMARÃES, S. Avaliação do perfil de egressos do programa de pós-graduação stricto sensu em educação da UFU: impacto na formação docente e de pesquisador (2004-2009). **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 703-730, 2011.
- OLIVEIRA, L. R. **Contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp para a trajetória profissional de mestres e doutores: percepções de egressos titulados**. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ORTIGOZA, S. A. G.; POLTRONIERI, L. C.; MACHADO, L. M. C. P. A atuação profissional dos egressos como importante dimensão no processo de avaliação de programas de pós-graduação. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 24, n. 2, p. 243-254, 2012.

UNIVÁS. Mestrado em Educação. **Regulamento do Mestrado em Educação**. Pouso Alegre: UNIVÁS, 2016a.

\_\_\_\_\_. Mestrado em Educação. **Programa de Acompanhamento de Egressos**. Pouso Alegre: UNIVÁS, 2016b.

ZAIDAN, S. et al. Pós-graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do programa de pós-graduação da faculdade de educação da UFMG (1977-2006). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 129-160, 2011.

Recebido em: 22/07/2017

Aprovado em: 07/08/2017

## RECORDANDO EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM INÍCIO DE CARREIRA

WILSON VALENTIM BIASOTTO<sup>1</sup>

“Eu estudo minhas crianças e elas me ensinaram a ensiná-las”  
(MARIA MONTESSORI)

*RESUMO:* Além da parte introdutória e de um fechamento lembrando uma história popular sobre aprendizado, este relato de experiência está dividido em quatro itens. No primeiro, conto experiências de minha infância e pré-adolescência até o ingresso no magistério, procurando demonstrar as vicissitudes da vida familiar em uma época de crise e a busca de superação. Os três outros itens são mais específicos em relação às experiências profissionais no magistério. Com foco em três alunos de escolas rurais do interior do Estado de São Paulo, relato situações ocorridas nos anos de 1972/73 e início de 1974 que me marcaram profundamente e influenciaram em minha práxis docente. Foi necessário um tanto de coragem, mais que memória, para contá-las, pois demonstram que a inexperiência do jovem professor, aliada às circunstâncias da época, causaram consequências inesquecíveis, para o bem e para o mal..

*Palavras-chave:* Formação de professores. Práxis pedagógica. Profissionalização docente.

### *THE PATHS OF AN EDUCATOR*

*ABSTRACT:* Besides an introductory part and a conclusion reminding a popular story about learning, this experience reports divided into four items. In the first, I tell about experiences from my childhood and pre-adolescence to the beginning of the teaching profession, trying to demonstrate the vicissitudes of family life in an era of crisis and the quest for overcoming. The three other items are more related to professional experiences in teaching. Focusing on three students from rural schools in the interior of the Estado de São Paulo-Brasil, I report situations that occurred in the years 1972/73 and early 1974 that marked me deeply and influenced my praxis as a teacher. It was necessary some courage, more than memory, to count them, for they demonstrate that the inexperience of the young teacher, combined with the circumstances of the time, caused unforgettable consequences for good and evil.

*Keywords:* Teacher training. Pedagogical praxis. Teaching professionalization

---

<sup>1</sup> Doutor em História. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: milennebiasotto@yahoo.com.br

### *RECORDANDO EXPERIENCIAS VIVIDAS AL INICIO DE LA CARRERA*

**RESUMEN:** Además de la introducción y de un cierre recordando una historia popular sobre el aprendizaje, este informe de experiencia se divide en cuatro ítems. En el primer cuento experiencias de mi infancia y pre adolescencia hasta la entrada en el magisterio, buscando demostrar las vicisitudes de la vida familiar en una época de crisis y la búsqueda por superación. Los otros tres ítems son más específicos en relación con relación a las experiencias profesionales en el magisterio. Centrándose en tres estudiantes de escuelas rurales en el Estado de São Paulo-Brasil, reporto situaciones que se produjeron en los años 1972/73 y principios del 1974 que me marcaron profundamente e influyeron en mi práctica docente. Fue necesario un tanto de coraje, más que la memoria, para contarlas, puesto que demuestran que la inexperiencia de un joven maestro, en combinación con las circunstancias de la época, provocaron consecuencias inolvidables, para el bien y para el mal.

**Palabras claves:** Formación del profesorado. Práctica pedagógica. Profesionalización docente.

## Introdução

Nesse relato de experiências vividas, faço inicialmente uma digressão buscando, em meus ancestrais e em minha vivência de menino, as razões pelas quais trabalhei e estudei. Fui sempre, ao longo da vida escolar, um trabalhador-estudante, razão de fracassos e conquistas. Provavelmente essa primeira parte constitua-se em leitura ainda mais enfadonha que as demais, no entanto, por não deixar de ser experiência de aprendizado que me serviram ao longo de minha existência, não resisto ao desejo de contá-las.

A partir do segundo item, as experiências vividas estão diretamente ligadas ao exercício do magistério. Em início de carreira, estágio malsucedido, com experiência limitada somente aos seminários que expúnhamos no curso de graduação, sofri literalmente - neste caso, o verbo sofrer expressa um sentimento anterior ao aprendizado adquirido. Felizmente existe a práxis. Além das experiências contadas no primeiro subitem, selecionei neste relatório três outras experiências com alunos de Escolas de Emergência do Estado de São Paulo, que resultaram em aprendizado inesquecível, acompanhado, porém, de um sentimento de culpa, de remorso.

Inicialmente, desejo narrar o aprendizado de minhas primeiras letras e números para uma ligeira comparação com minha prática de educador. Talvez fosse melhor dizer, como “ensinador”, mas enfim, as práticas se misturam.

Recentemente, fiz uma consulta, utilizando-me do site do Instituto de Educação Valentim Gentil, da cidade de Itápolis, São Paulo, objetivando saber se havia algum registro sobre a implantação

do Método Montessori naquela escola, no ano de 1955. Embora bem atendido, parece-me que será difícil encontrar essa informação por lá. De qualquer forma, houve nesse ano a aplicação de um novo método de ensino. Uma experiência por mim experimentada no ano de 1955, quando frequentei o primeiro ano, àquela época denominado primário. Tínhamos duas professoras, Dona Enide e Dona Maria do Carmo, a primeira, acostumando-se com um novo método de ensino aplicado pela segunda. Não era usada nenhuma cartilha, tínhamos carteiras diferentes das tradicionais, nos movimentávamos pela sala, manuseávamos objetos quadrados, redondos, retangulares; armávamos papagaios (pipas) e outros objetos variados para o aprimoramento da capacidade motora. Para a confecção das pipas, as professoras contaram com o apoio de um jovem estudante do ensino médio para nos ajudar. No intuito de evitar tumulto, os alunos foram chamados por ordem alfabética, talvez também para compreendermos a ordem do ABC. Como o trabalho era relativamente lento, faltou tempo para a conclusão de todas as pipas, faltou a de um aluno, eu, cujos dois primeiros nomes começam com W e V. Pequena frustração recompensada no dia seguinte.

Ao longo do ano letivo, usávamos dois cadernos, o primeiro sem pautas para exercícios, no qual, quando necessário, aprendíamos a traçar as linhas, quase sempre tortas. Praticávamos ainda mais a nossa coordenação motora, desenho de formas, treinamento para compreendermos como deveríamos ocupar o espaço de cada página. Àquela época, a escolaridade iniciava no primeiro ano; sem pré-escola, jardim da infância e muito menos maternal, esses exercícios eram necessários. No outro caderno, pautado, já ordenávamos frases, trabalhávamos com soma, subtração, divisão e multiplicação e, inclusive, resolvíamos “problemas” matemáticos apropriados para a minha idade.

Mesmo sem comprovação, infiro que estava sendo aplicado o método montessoriano, mas claro, não sabia absolutamente nada sobre as práticas educacionais utilizadas, apenas absorvia os ensinamentos de maneira diferente à do ensino tradicionalmente utilizado. Somente muito tempo depois, já no Curso Normal, aprendi que o Método Montessoriano sofre críticas por ser demasiadamente estruturado: a liberdade de escolha de atividades e a autonomia das crianças são limitadas por programações pré-definidas.

Não obstante as críticas sofridas quer me parecer que a concepção de Maria Montessori foi inovadora: ao afirmar que aprendia com as crianças, antecipava conceitos defendidos e disseminados posteriormente. Comparo a afirmação de Montessori, "Eu estudo minhas crianças e elas me ensinaram a ensiná-las", com afirmações de Paulo Freire (1996 p. 25), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem

aprende ensina ao aprender” e Cora Coralina (1983, p. 136), “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

Sem falsa modéstia, entendo que fui muito bem alfabetizado, o que foi “fundamental” e, por isto, concordo que a mudança do nome “ensino primário” para “ensino fundamental” foi apropriada, “fundamental” no sentido de que encaminha o aprendiz para o restante do aprendizado de sua vida. Foi uma experiência feliz, “ia para a escola estudar – rir – cantar e brincar”. Recordá-la remete-me ao início de minha carreira no magistério, em 1972. Dezoito anos após ter sido alfabetizado, por intermédio de um método ainda inovador no Brasil, utilizei-me da cartilha “Caminho Suave”, de Branca Alves de Lima (2007). Verdade, mas eu não era exceção: basta simples clique no Google para verificar a abrangência desse fenômeno de vendas, logo, de utilização. Calcula-se que, entre 1948 e 1990, foram editados 40 milhões de exemplares.

De um professor sem experiência e maturidade para trabalhar com crianças, não se poderia esperar melhores procedimentos didático-pedagógicos, sequer compensados pelo esforço e boa vontade. Não é demasiado lembrar que o “Método Paulo Freire” já estava sendo implementado desde 1961; eu estava onze anos atrasado. Com o passar do tempo, compreendi que o alfabetizador deveria ser um especialista, não um professor recém-formado. Para alívio de minha consciência, partilho a minha culpa com “aqueles tempos e condições”.

## Meu ingresso no magistério: conjuntura, necessidade ou desatino?

Quaisquer que sejam os motivos elencados no título deste item, pressuponho ser necessária uma digressão, voltando aos meus ancestrais, para que eu possa ser compreendido ou, se for o caso, perdoado por ter cometido um desatino ao iniciar a minha carreira no magistério tendo outras atribuições, como se verá adiante.

Os meus bisavôs maternos eram abastados, desfrutavam os pequenos confortos que a cidade oferecia e formaram uma descendência de profissionais liberais, especialmente no ramo da odontologia. O bisavô paterno era proprietário rural e a sua descendência constituiu-se de camponeses, enraizados à terra, sem alternativas, sem sonhos. O meu avô paterno viu um único filme quando já tinha passado dos 70 anos de idade, ao contrário do bisavô materno, que tinha cadeira cativa no cinema e levava as netas para ler as legendas dos filmes.

No início do século 19, a família materna morava em Jaú -SP. Não sei a razão pela qual a família deixou o campo. Segundo minha mãe contava, foram plantadores de café. O dono da fazenda era exímio atirador, senão meio doido, pediu para o meu bisavô que parasse o cavalo e ficasse quieto; com um tiro partiu-lhe o cachimbo, depois, deu-lhe de presente compensatório uma caixa de pitos comprada no armazém. Mas com medo de tiro é que não se mudou. Deve ter recebido parte das terras em pagamento, vendendo-as para ir morar na cidade.

Conheço melhor a história de meus ascendentes paternos. Nasci a fórceps na Colônia Branca da fazenda de meu bisavô. Suas terras ofereciam uma vista maravilhosa do cafezal em flor exalando perfume. Soube recentemente via internet que eram 80 mil pés, a segunda maior produção da região de Borborema. Felice era austero, para não dizer pão duro, nem um canivetinho dava para os netos, mas foi tudo em vão, a sua riqueza se acabou, provavelmente com a crise de 1930, que levou ao suicídio muitos cafeicultores. Não ele, um forte. Os seus filhos herdaram pequenos sítios e tiveram que recomeçar. Os nove filhos de meu avô (sobreviventes do total de 18), netos de Felice, nem as primeiras letras aprenderam. Os sítios ficaram pequenos para tamanha prole. Os mais velhos migraram para a cidade e, como só sabiam capinar, sofreram intensamente para adquirir novos hábitos e trabalhar em novos ofícios.

O conhecimento e a cultura adquiridos na Itália, mesmo que populares, dos ascendentes mais velhos, foi se diluindo. O bisavô sabia um pouco de latim, não sei se aprendido nas missas de antigamente ou na escola. Pode ser em ambas, porque mesmo no Brasil, meio século atrás, se ensinava latim, inglês e francês no ginásio. Meu avô já não possuía tão amplos conhecimentos, mas lia romances de cavalaria. Os nomes de alguns de seus filhos revelam: Bramante, Honório, Otávio, Orlando, Ocília. Ele contava essas histórias aos filhos e netos, mas não foram assimiladas.

Meu pai somente foi alfabetizado depois de adulto, ao contrário de minha mãe, que estudou as séries iniciais em Jaú e recebeu formação familiar mais refinada. Provavelmente essa simbiose, quiçá as dificuldades da vida na roça, tenham contribuído para que meus pais tivessem verdadeira obsessão em estudar os seus dois únicos filhos.

Venderam as galinhas, o alazão, as vaquinhas, enfim, todo o patrimônio que tinham no sítio e mudaram-se para Itápolis, onde compraram o ponto de um armazém. Minha mãe anotava no livro de “fiado” as contas jamais pagas. Por seu lado, a experiência de meu pai nessa área comercial, levou-os a vender o comércio, comprar um caminhão, que precisava de motorista, trocá-lo por um carro, e, finalmente, substituí-lo por serviços braçais. Era a pobreza que chegava e nos atingia em cheio.



Ficamos pobres, muito pobres, mas o sonho de estudar os filhos não morreu. A ascensão deveria ser feita por intermédio dos estudos. Eles se sacrificaram, mas venceram. Ascendemos à “classe média”. A grande lição foi a de não termos jamais negado as nossas origens e nos deixado iludir pela máxima de que “nós vencemos”, quem não o fez é porque não se esforçou, não trabalhou. Grande parte da “classe média” atribui o seu sucesso aos seus méritos pessoais, por isto, esta “classe” amorfa se posiciona em defesa dos ricos, sem sê-los, e o desprezo aos pobres por não terem vencido. Marilena Chauí (2017) definiu a “classe média” como “violenta, fascista e ignorante”. Embora não cite literalmente, lembro-me de que Freud ensinou-nos que é indizível o que é produção coletiva e individual. Assim, também penso eu, trago comigo um legado transgeracional e, talvez seja por isto que tenho restrições à apologia da meritocracia, não obstante o esforço de cada um na busca pela comida e pela ascensão não possa ser ignorado.

Tomo o meu próprio exemplo de lutas, nos tempos em que não havia lei que impedisse os menores de 16 anos trabalhar. Criada a lei, que tanto pode ser interpretada como para acudir o desemprego da época quanto o seu espírito possa ter sido bom por exigir a escolaridade até essa idade, embora isto não tenha ocorrido até hoje. Vamos a minha história de trabalhador-estudante, não por remoer um passado difícil, mas para recuperar as circunstâncias ou o desatino que me levaram a optar pelo magistério. Talvez um tanto de necessidade, outro tanto de vocação.

Entre nove e dez anos, quando meu pai não podia comprar lenha para o fogão - mesmo na cidade ainda não se usava o gás - lá ia eu pelas estradas dos arrabaldes catar galhos caídos para lenha. Ainda nessa idade, tinha duas outras tarefas. De manhãzinha portava uma leiteira de dois litros em cada mão e um bernal dependurado ao pescoço com dois litros pendidos no peito e outros dois nas costas; ia buscar leite para os vizinhos a uns 4 ou 5 quilômetros de distância. Ganhava o leite. Levantava-me tão cedo que às vezes o sol nem tinha saído. Por isso, um dia voltei correndo para casa, pois vira um fantasma. Quando clareou, voltei ao trajeto e vi que o fantasma era uma grande placa branca onde se lia “estrada boiadeira”. Depois, duas ou três vezes por semana, corria até o centro da cidade para buscar carne para a família do açougueiro que morava nas vizinhanças. Ganhava 4 bistecas, uma para cada membro da família.

Mas ainda tive trabalhos piores. Nos meus tempos de menino, as boiadas eram tangidas pelas estradas, não existiam os caminhões boiadeiros. Às vezes a distância do transporte era grande, por isto, existiam sítios que eram utilizados para pouso do gado. Um desses sítios ficava há uns cinco quilômetros distante de minha casa em Itápolis. O proprietário, um senhor chamado Moka, além do

aluguel da pastagem, aproveitava-se do estrume de gado para cultivar uma grande horta na baixada do sítio. Quem ia juntar o esterco, duro ou mole? Alguns meninos pobres, entre eles, eu. Todo sábado, o funcionário da horta recolhia o esterco em uma carroça. Os meninos enchiam uma lata de 20 litros, o senhor Moka se apoiava na carroça, subia na lata e socava tanto com os pés que era difícil esvaziá-la. Quando faltava serviço no sítio pouso de gado, eu andava pelos terrenos baldios da vila catando esterco de cavalos para vender aos cultivadores de jardins ou hortas.

Uma experiência formadora de caráter foi quando minha mãe me mandou comprar um retrós de linha e outros aviamentos. Saí em disparada com o dinheiro apertado na mão, mas quando cheguei na loja, cadê o dinheiro? Ao fundo de nosso quintal, havia uma parreira de chuchu que tive que vender até repor o dinheiro. Ao bater nas portas, com a cesta cheia, com receio de errar sobre o que oferecia, ora perguntava se a dona da casa queria chuchu ora machucho.

Não vou falar de outros pequenos serviços esporádicos, como o de ajudante de instalação e consertos de portas de lojas, carregador de arroz da roça para o batedouro, construtor de calçadas - esta tive que apelar para a ajuda de meu pai -, entregador de marmitas, enfim, um menino que estudava, até o quarto ano primário, pela manhã e trabalhava à tarde e, com o ingresso no ginásio, estudava à noite e trabalhava o dia todo.

Com doze anos, houve um salto de qualidade. Trabalhava meio período na Casa Conrado em Itápolis para entregar pacotes, varrer a loja, guardar caixas de chapéu e de armarinhos. Fui “demitido”, porque os três meninos que lá trabalhavam (Alemão, Zé Orelha e eu) a partir de determinado tempo, passaram a bagunçar mais do que trabalhar. No entanto, o dono da loja mandou um funcionário em casa para dizer a minha mãe que os fiscais do Ministério do Trabalho estavam fiscalizando o comércio para saber se havia menores trabalhando sem o devido registro. Grande saída, eu estava descartado, mas a loja não perderia a família de meus avós maternos, que comprava peças de brim aço, panos xadrez para camisas, tecidos para o ano todo, inclusive algumas peças para as chamadas roupas de passeio.

Tanto trabalho não prejudicava os estudos, ao menos durante os quatro primeiros anos escolares e o curso para prestar o exame de admissão ao ginásio. Eu era acompanhado *pari passu* pela minha mãe, que me ajudava nas tarefas, “tomava” os pontos de história e geografia. Não obstante a escolaridade de minha mãe ter sido modesta, como já disse, cursou apenas o quarto ano primário, tinha bom conhecimento de matemática, artes, boas maneiras, enfim, até esse nível de ensino ela reunia condições para me acompanhar. Certo que era à base da “decoreba”. Eu sabia de cor e salteado

o nome de todas as capitais dos estados brasileiros, praticamente todas as capitais do mundo. Decorava pontos inteiros de história e geografia, sabia datas históricas, nomes de cordilheiras e de picos mais elevados. Velhos tempos. Felizmente, mais tarde aprendi que a história é um processo de transformações, para se compreender o porquê dos avanços e rupturas pelos quais a humanidade passou e não aquela história oficial recheada de nomes, datas e panegíricos aos donos do poder.

Enfim, foi graças aos esforços de minha mãe que ingressei no curso ginásial, oitavo lugar na classificação geral, primeiro lugar entre os meninos. Conto essa classificação não por soberba, mas para realçar o acompanhamento de minha mãe, pois, não obstante ter sido excelente aluno no curso primário (fundamental), acompanhado pela minha mãe, a entrada para o ginásial e a perda do controle materno levou-me à repetência, um desastre. Então o meu pai, talvez para me demonstrar na prática o que eu enfrentaria se não estudasse, botou-me para trabalhar em uma serralheria, onde ainda pequeno manuseava o fole da forja, moldava ferros quentes, serrava cantoneiras e já me iniciava na arte de fazer vitrôs e chaves para fechaduras.

O Sr. Saavedra, dono da serralheria, era um fumante inveterado, com o toco de um cigarro acendia outro. Quando um maço de cigarro ia pela metade, jogava em um canto e pegava outro no bar em frente. Em sua oficina, havia maços de cigarro abertos por toda a parte. Vez ou outra, eu pegava cigarros desses maços e marcava a quantidade pega; no final do mês, ao receber o meu minguado salário, eu repunha os cigarros. A honestidade nasce no seio familiar e se aperfeiçoa com o passar dos anos.

Com treze anos virei tintureiro, mas só passava roupas, não tingia nada. O ferro de passar, embora elétrico, era pesado demais para as minhas forças. À noite tinha pesadelos e passava roupas. Saí do emprego e com o dinheiro comprei um dicionário do MEC.

Ao completar quinze anos os meus tios, Claudete e Jayme, me levaram para Catanduva, e fui seguido pela família. Meu primeiro emprego foi na Casa Chic, loja de tecidos. Entregava encomendas, varria a loja, enrolava peças de roupa. O salário mínimo àquela época era de 23 mil cruzeiros. Ao término do mês, fui receber e me foi paga a quantia de 2 mil cruzeiros. Saí em busca de novo emprego, mas o dono da loja me chamou de volta com salário de 10 mil. Tratava-se de exploração levada ao extremo, e nessa loja cumpria oito horas, trabalhava o dia todo, pois já estudava à noite.

Com dezoito anos tive um salto salarial espetacular. Fui empregado na Companhia Nacional de Energia Elétrica. Dois anos depois, prestei concurso para o INPS, hoje SUS, novo salto salarial, mas aí começou uma história que ainda hoje não sei se me envergonho ou se me ufano em contá-la. Havia

prestado também concurso público para o magistério. Aprovado, mas sem pontos suficientes para assumir, tinha preferência para escolher escolas rurais e escolas de emergência.

Pela ordem de classificação, escolhi trabalhar em Sales, conforme detalharei mais adiante. Estava em uma dessas encruzilhadas da vida; após a narração da difícil vida de menino trabalhador, posso enfim contar a minha decisão, com a esperança de que o leitor compreenda ou perdoe a minha atitude. Como se verá adiante, tratava-se de uma decisão difícil. Permaneceria empregado no Instituto Nacional de Previdência Social – INPS – onde era concursado, ou arriscaria a carreira de professor? Qual a segurança empregatícia que teria se escolhesse o magistério? No ano seguinte, teria chance de escolher novamente uma escola? Quais as minhas certezas e os meus riscos?

1972, a maratona nesse ano foi mais longa e intensa do que aquela vivida no tempo em que “servi” o Exército Nacional e entrava às 4 horas da manhã, depois trabalhava até as 17 horas e ia para a faculdade às 19. Nessa época, tinha umas quatro horas para dormir. Mas quando consegui as minhas primeiras aulas no magistério, foi pior, nem dá para entender tamanho esforço. Eu cursava o último ano da graduação em História. Entrava na faculdade às 19 horas, saía às 23 e ia para o INPS, onde fazia plantão junto com um médico até as 6 horas da manhã. Os atendimentos eram poucos ou nenhum e às vezes o médico fazia o atendimento sem me acordar. Minha mãe madrugava para preparar meu desjejum e o almoço. Pouco antes das 6 horas, meu pai levava o café da manhã - uma garrafinha com leite e pão - e uma marmita térmica com o almoço. Viajava 111 quilômetros para chegar na escola às 8 horas. Voltava às 14 horas, descansava e estudava. Muito esforço, força de vontade ou um desatino praticado durante o ano todo? Em minhas folgas semanais, sobrava ainda um tempinho para ir ao cinema com a namorada.

Com certeza, nessa época, e em toda a minha vida, não me valeu o ensinamento de Ascenso Ferreira (2017): “Hora de comer, comer! // Hora de dormir, dormir! // Hora de vadiar, vadiar! // Hora de trabalhar? Pernas pro ar que ninguém é de ferro!”

Mas, enfim, de tanto trabalhar, acabei concordando com o ensinamento de meu pai: “quem trabalha não tem tempo para ganhar dinheiro”. Verdade, mas felizmente sempre tive o necessário. Mesmo que fosse um prato de arroz com ponteiros de abóbora, fritos à milanesa. Importante é não perder a fé, não desistir da esperança e confiar na solidariedade, pois sempre há alguém disposto a lhe estender a mão.

## Maria, da hiperatividade à liderança

Iniciara-se o segundo semestre do ano letivo quando ela me presenteou com três traíras, também conhecidas por lobos: eram peixes grandes, gordos, vorazes e, por via de consequência, facilmente enganados por qualquer isca colocada no anzol. Em um outro dia, me trouxe uma garça ferida, que não consegui salvar. Foi devido a esses presentes o aprendizado de que havia bondade e bem querer na mente daquela menina negra, camponesa, grande, forte, hiperativa, indócil e irreverente, com seus 14 anos, cursando o segundo ano da escola multisseriada da Fazenda Bom Retiro, no município de Sales, Estado de São Paulo. Tive o suposto estalo de Vieira, pois não me lembro de ter aprendido na escola ou nos livros essa técnica: Maria foi nomeada “secretária da sala”. Acabou-se aquela Maria de quem guardo a fisionomia, mas não o sobrenome. A transformação foi repentina: deixou de ser dispersiva, o seu nível de atenção aumentou, a caligrafia melhorou e as suas tarefas passaram a ser bem-feitas. Meio século depois, ainda me arrependo de lhe ter aplicado a régua na cabeça. Ai se fosse hoje! A minha insensatez poderia ter provocado algum tipo de ressentimento à Maria, mas o nosso relacionamento posterior apagou qualquer resquício de mágoa.

Somente no final do ano soube que os pais de Maria eram alcoólatras, mesmo durante o dia dormiam embriagados, em tarimba de um casebre à beira do rio Tietê. Como não fiz o diagnóstico no início do ano? Por que não fui conhecer as famílias de meus alunos? Mais uma vez partilho a minha culpa: a distância entre a escola e as moradias e a inexistência de acesso para veículos.

Bem, conheci o pai da Eni, estudante do terceiro ano, a mais inteligente e aplicada da escola - dos bons e dos maus alunos não se esquece. A circunstância foi inusitada: ela foi em desabalada corrida a sua casa, a mais próxima da escola, dois quilômetros de distância, para que o seu pai trouxesse a espingarda e matasse uma cobra enorme, cascavel, enrolada em si mesma no porão da escola. Fez bem em me chamar, disse ele, com o seu jeito de falar e seu conhecimento, adquirido desde a infância com os seus familiares, também trabalhadores rurais para o latifúndio: essa cobra só perde para a Urutu Cruzeiro, que pica e sai ligeiro para a vítima não lhe cair em cima.

O mais novo da sala, Sílvio, sobre quem falarei mais adiante, foi quem viu a cobra pela enorme fresta que se abria no assoalho. Claro que o pai de Eni se preocupou com a vida da filha e com a das demais crianças e, mesmo que houvesse mais experiência, seria praticamente impossível aos atores da cena dominar a cobra, prendê-la pelo pescoço com uma forquilha, encaixotá-la e enviá-la para o Instituto Butantã. Poderia tentar enxotá-la, mas com a barriga cheia, dificilmente se arrastaria mais do que uns dois metros para se embrenhar no matagal. Se estivesse faminta, daria o bote. Mais

uma vez, o alívio de minha culpa, justificando-me, ou refletindo e comparando aquele passado distante com os dias de hoje. Atualmente, a consciência ecológica tem outros ditames e, ainda, se caso semelhante aflorasse, provavelmente seríamos presos: fauna e flora são um pouco mais bem protegidos com a vigilância de órgãos especializados.

Mas, enfim, era início de carreira, que já começava timidamente a ser encarada como profissão, não como sacerdócio. Não obstante, decorridos 17 anos do terceiro milênio, uma secretária de educação declarou em entrevista radiofônica, em março de 2017, que o magistério era um sacerdócio. A história não é feita apenas com avanços, há rupturas.

Meu emprego era temporário, sem estabilidade: o Estado economizava o pagamento de férias e de décimo terceiro salário, prática recorrente em vários estados brasileiros. Início de carreira, disse, e é verdade, acrescentando que assumi imediatamente após a conclusão do Curso Normal, formador de professores para o ensino fundamental, no Instituto de Educação Barão do Rio Branco, em Catanduva, São Paulo.

Esse Instituto de Educação, carinhosamente denominado apenas por Barão, ao menos até os anos de 1970, era uma escola pública excelente. Certo que era seletiva, existia um Exame de Admissão para o ingresso nas quatro primeiras séries do curso ginásial e as vagas para o Ensino Médio eram preenchidas quase exclusivamente pelos próprios alunos da escola. Não existiam os cursinhos preparatórios para vestibular, no entanto, os seus alunos conseguiam ingressar em faculdades renomadas, especialmente os do Científico e do Clássico; o curso Normal nem tanto, apesar de que atraía muitos alunos. Quando o frequentei, éramos cento e vinte, divididos em três turmas. Essa procura não era devida à vocação, o fato é que os cursos Clássico e Científico funcionavam em período diurno, atendendo mais à “Classe Média”, e o Normal, noturno, frequentado por alunos trabalhadores. Essa realidade parece não ter se modificado muito com o passar do tempo.

Apesar da boa qualidade de ensino nas escolas públicas, já se dizia naqueles tempos que “antigamente a escola era risonha e franca e hoje é falsa e chorosa”. De qualquer forma, eram mais procuradas do que a escola particular existente em Catanduva. Aqueles que não conseguiam vaga em escola pública, procuravam a particular, principalmente os menos privilegiados financeiramente. A “classe média”, mais bem preparada desde o lar, frequentava a escola pública, ao contrário dos dias atuais, quando prefere a particular, embora ingresse nas Universidades Públicas, com melhor qualidade, mesmo durante o sucateamento imposto pela vigência do neoliberalismo no Brasil.

Retomando a narrativa. Concluído o Curso Normal - na época havia grandes festas quando da conclusão da quarta série, que dirá formar-se professor? Baile em grande estilo, animado por orquestra, jantar, excursão- prestei o concurso público para o ingresso no magistério, porém, não alcançando o índice para ingressar, escolher cadeira, como se dizia. Enquanto aguardava vaga, me foi dada preferência na escolha para lecionar nas Escolas de Emergência. Ingressei no desconhecido, entretanto, a culpa pela inexperiência foi muito mais minha do que por não ter sido efetivado logo após o concurso, ou da escola que frequentei. Não posso sequer culpar o estágio, apesar de ter se resumido em uma única e frustrada experiência, sem qualquer tipo de acompanhamento. Nunca é demais refletirmos sobre os nossos erros e acertos. Minha aula como estagiário foi para uma turma de primeira série. Tinha me preparado relativamente bem e não estava sequer à metade da aula quando uma menina desandou a chorar com tal força que não consegui terminá-la. Sem que houvesse meios para contornar o problema, constrangido e desiludido, tive que passar a regência para a professora titular.

Culpa? Da imaginação da menina com a hipótese de que a professora a abandonaria, ou eu deveria assumi-la dada a minha inexperiência?.

## Sílvio, inapetência ou farinha com água?

Sílvio, o descobridor da Cascavel no porão, não tinha completado sete anos, mas foi matriculado na primeira série, embora a lei não o permitisse àquela época. Negro, mas sem brilho nas faces, miúdo, olhar triste, não obstante, me fazia lembrar da imagem de um anjo barroco. Sentava-se no último lugar, com quatro ou cinco crianças a sua frente. Poderia colocá-lo na primeira carteira, evitando que ficasse dispersivo, mas tinha que andar de carteira em carteira, acompanhar três séries, inclusive dedicando especial atenção ao Sílvio, o mais necessitado. Notava algo estranho nele, espécie de sonolência, certa fragilidade física, embora nenhum distúrbio neurológico grave (dislexia, transtorno de déficit de atenção, autismo, déficit de percepção visual etc.). O déficit de atenção foi meu, não percebi o essencial, conforme posto adiante.

A escola funcionava em um barracão, uma tulha antiga, provavelmente dos tempos em que as pastagens ainda não tomavam conta daquelas terras. Sabe-se lá há quanto tempo! Construída com baldrame de aroeira, quase meio metro acima do chão, com assoalho e paredes de tábuas de peroba. Deveria medir uns 15 metros por 8, tinha uma única porta de entrada que dava para a sala do professor, duas janelas ao fundo, de onde somente se podia avistar a pastagem, com uma ou outra



árvore perdida ao longo. Nem uma privada, mesmo que de buraco fosse, ou um poço caipira de onde se pudesse retirar água. Necessidades atrás das moitas, água em garrafas de vidro:

**Escola de Emergência de Sales**



**Fonte:** Arquivo pessoal

De repente os alunos, em seu conjunto, normalmente comportados, inquietaram-se, taparam o nariz com os dedos, falavam alto proclamando: “foi o Sílvio”. Tinham razão, o mal cheiro era insuportável e fora o Sílvio. Fui obrigado, obrigado, repito, a dispensar a classe para um recreio emergencial. Grande algazarra no pátio, se é que se pode considerar pátio um estreito corredor entre o barracão e o pasto.



Mas não podia perder tempo, eram três séries e havia naquela época um inspetor para acompanhar vez ou outra o andamento do projeto pedagógico. Verificava diários do professor, cadernos dos alunos, fazia perguntas, enfim, era um fiscal da Delegacia de Educação de Catanduva. No Estado de São Paulo, as Delegacias de Educação eram mini secretarias de educação, com dezenas de funcionários, localizadas em cidades polo, extintas ou diminutas, especialmente depois do advento da Internet.

A estruturação da Secretaria de Educação paulista era semelhante à de outros estados da federação. Em Mato Grosso, atual Mato Grosso do Sul, para onde migrei em 1974, não era diferente. Com a sua imensidão territorial, tinha estrutura idêntica, diria que necessitava dessa estrutura. A distância entre os limites da fronteira sul com a capital, Cuiabá, beirava 1200 quilômetros, nos anos de 1970. As estradas não tinham revestimento asfáltico e os meios de locomoção eram limitados. Mesmo em São Paulo, ainda havia regiões sem água, luz, asfalto e, muito menos telefone. Catanduva, para se ter uma ideia, distava cento e onze quilômetros daquela escola de difícil acesso.

Com a sala arejada, pedi para os alunos entrarem. Mas o que fazer diante dessa situação embaraçosa para todos, especialmente para o Sílvio? A minha opção foi uma boa conversa. Expliquei que bastava levantar o braço, pedir licença para sair, não precisava dizer o que fariam atrás das moitas. Àquela época, na zona rural, dificilmente havia privadas e não era diferente naquela tulha transformada em escola. As necessidades eram feitas atrás das moitas ou das árvores, “se não fosse trágico seria cômico”, sempre atrás, nunca na frente ou ao lado.

Mal acabei de falar, por coincidência, ou porque o Sílvio esperou educadamente sem me interromper, ele levantou o braço. Autorizei rapidamente a sua saída e ele já estava a meio caminho entre a sua carteira e a porta quando houve novo alvoroço: “não deu tempo professor”. Sílvio estancou, olhou-nos com um olhar que não consigo descrever e voltou para a sua carteira. Está fixado em minha memória e, provavelmente, jamais nos esqueceremos daquele rostinho triste. Obriguei-me a fazer novo recreio.

Deveria ter alertado os alunos para essa questão logo nas primeiras aulas e não deixado acontecer à semelhança da história de Maria, ocorrida no segundo semestre. Com Sílvio, foi nos primeiros meses de aula. Mas o fato em si não me pesa na consciência, por não ter feito esse aviso nos primeiros dias de aula, pior, triste mesmo, foi descobrir que não se tratava de inapetência ou anorexia. Também, assim como no caso de Maria, somente no final do ano, fui informado de que Sílvio não tinha o que comer a não ser farinha (provavelmente moída e torrada na própria casa) com água. Mais uma

vez a inexperiência, no entanto, não ignoro que caiba também muita culpa à municipalidade, ao Estado e ao Ministério da Educação. O transporte daquelas crianças até a sede do município seria muito mais proveitoso e quiçá economicamente também compensasse. Talvez na sede do município tivesse melhor sorte. Que será do Sílvio?

Como não somente neste capítulo, mas em todo o texto, me utilizei muito de conjunções adverbiais (mas, em especial) e me referi frequentemente à culpa, entendo poder retomar uma reflexão realizada em 2006 - propaganda explícita conforme o endereço - [www.biasotto.com.br](http://www.biasotto.com.br) - amparado em um projeto, transformado em livro, que fez de Dourados, cidade em que vivo atualmente, uma “Cidade Educadora”, afiliada à Associação Internacional das Cidades Educadoras, por alguns anos. A epígrafe, de Guimarães Rosa, em “Grande Sertão Veredas”, talvez contribua mais que o próprio texto.

“Eu tinha culpa de tudo, na minha vida, e não sabia como não ter”.

Ora, a culpa! Pesa sobre nós como um fardo. Fardo? Alguém já não disse, peguemos as nossas culpas, enfiemos num saco e joguemo-las na esquina mais próxima? Ou algo semelhante? Mas como viver sem culpa se ela é parte do imaginário social do ocidente? Se já nascemos com culpa mesmo sem saber do que se trata? Não! Antes de jogar toda a culpa na esquina, façamos melhor: vamos distribuí-la segundo regras bem definidas, de modo que um tanto fique com os vereadores, outro com o prefeito; mais um tanto para os juízes, outro para os promotores. O tabelião e o general não poderão ficar de fora, mais um fardo haverá de ser dado ao bispo, outros serão distribuídos no Conselho de Pastores. E aos dirigentes de outras crenças devem ir um tanto quanto, mas que não fiquem sem os seus fardos também os professores, a polícia e os doutores, sejam estes médicos, advogados, filósofos ou administradores. Quantos fardos ainda restam? Contemplemos os comerciantes, os feirantes, os estudantes, a costureira, o amante, o comerciário, o bancário e todos os ajudantes. Continuando a partilha, com certeza muita culpa caberá às parteiras e obstetras (BIASOTTO, 2006, s/p.).

## Um convite interessante: ir ou não ir, “eis a questão”

Não obstante ter negligenciado muitos documentos, os fuçadores e arquivistas de papel velho – felizmente não só isto – historiadores como eu, acabam encontrando em seus guardados, informações para a recuperação de suas memórias. A descoberta abaixo descrita se presta para comparar o quanto as minhas condições de deslocamento para o trabalho melhoraram.

Em 1973, a “lotação” deu-se para outra escola rural – de emergência – muito mais próxima. Do total dos 222 quilômetros, ida e volta, de Catanduva, onde morava, até Sales, a distância foi

reduzida para apenas 20 quilômetros. Localizava-se no município de Itajobi, São Paulo.

Além da distância, vários outros fatores contribuíram para que eu me firmasse no magistério: a escola era construída em alvenaria, os alunos bem alimentados, o contato com os pais era frequente e, para nem imaginar que os moradores dessa zona rural não se preocupavam com a educação dos filhos, eis um exemplo: um pai me confessou que acompanhava o andamento das aulas de uma outra escola rural e que os meus alunos estavam mais adiantados. Ora, essa declaração, tão espontânea, talvez tenha sido a responsável por seguir a carreira do magistério até a minha aposentadoria; ela encorajou-me e, para maior alegria, tive a chance de escolher a mesma escola, tão perto de minha casa, em 1974. Paradoxalmente, alegria pela escolha e tristeza por deixar aquela turma. De qualquer forma, outro desafio me estava reservado.

Na noite de 1º de março de 1974, recebi uma visita inesperada. Um professor ousado, Mário Geraldine, tendo migrado de Ibirá para Dourados em 1971, me convidou para ministrar aulas no campus da Universidade Estadual de Mato Grosso, UEMT (depois, com a divisão do estado de MT, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e, a partir de 2005, Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD). Despedi-me de meus alunos, expliquei para alguns pais o grande salto profissional que daria e aceitei outro desafio. Essa é outra, uma nova e talvez ainda mais difícil experiência.

Passados aproximadamente vinte anos, Jair João Biasotto recebeu em sua loja, “Biasotto e Biasotto”, em Catanduva-SP, a visita de ex-aluno meu, da escola de Itajobi, cujo nome está perdido em minha memória. Tinha 27 anos, era casado e pai de duas crianças. Queria saber se era meu parente. Sabendo que se tratava de meu irmão, deixou anotado o seu endereço porque queria me ver, conversar comigo, digamos que tinha saudades do então jovem professor.

Muitas e muitas vezes também tive vontade de visitar as minhas primeiras professoras, contar-lhes minhas atividades, agradecer-lhes, mas nunca o fiz. Resolvi não visitar esse aluno, cujo nome, assim como o da escola, não me lembro. Meu irmão censurou gravemente essa atitude, mas já havia envelhecido vinte anos, deixado a barba e bigode crescerem, não era mais aquele professor que no intervalo se sentava ora com os meninos, ora com as meninas e conversava com eles sobre assuntos não contemplados no rígido plano anual daqueles tempos. Sem machismo, mas as “reuniões” com os meninos eram mais frequentes, especialmente com os do terceiro ano. A sexualidade aflorara neles, mas era uma situação complexa, difícil falar sobre este tema naqueles tempos. Nos dias atuais, pode-se encontrar obras sobre sexualidade infantil desde o útero materno. O tema é abordado explicitamente. Minha conclusão se encaixa perfeitamente naquilo que Nelson Rodrigues chamou de

“óbvio ululante”: os tempos mudaram. Basta um clique em site de procura na Internet e surgem quase 150 mil referências à sexualidade. De qualquer forma, não é demasiado lembrar que, além das teses e livros dedicados ao assunto, a mídia toda, sem exceção, e os movimentos que defendem a liberdade do corpo, abordam com certa naturalidade – embora ainda exista muito preconceito - o que outrora era tabu. As conversas extraclasse me demonstraram, mais uma vez, o óbvio: a prática cotidiana também contribui para com o acúmulo de experiência por quem iniciava a carreira.

Retomando a história de meu ex-aluno. A minha atitude se deveu à ideia de que era muito melhor que ele permanecesse com a imagem do professor pelo qual demonstrara querer bem, ter saudades, do que me apresentar com a minha nova aparência, mesmo que fosse sem barba e bigode.

Nem sempre conseguimos prever os documentos que devem ser selecionados para o futuro, por exemplo, os diários de classe com o nome de todos os meus muitos alunos, da mesma forma que fiz com os meus dois primeiros cadernos, os quais mostrei recentemente para o neto mais velho, que começou a ir à escola com dois anos e agora, com seis, aprende, no primeiro ano, as primeiras letras e números. Passados outros 20 anos, um pouco menos ou mais, desde a visita de meu aluno itajobiense ao meu irmão, ainda me pergunto se quem tinha razão era ele, ligado à engenharia civil, não ao magistério, ou eu, que, não obstante estar trabalhando em uma Universidade, já tinha amadurecido? A culpa novamente.

## Considerações finais: ensinamento popular sobre aprendizado

Sobre essa última experiência exposta, fica mais uma vez a dúvida, mas me consolo com a máxima de que a dúvida é que move a ciência, talvez a própria vida. Nascido no seio de família italiana, recebi dela uma educação não formal por meio de fábulas, contos e ditados populares trazidos da Península por meus tataravós e bisavós. Concluo com uma delas.

Rodeado pelos filhos, nos cafundós onde o diabo perdeu as botas, como se dizia, um homem idoso agonizava. Um dos filhos, percebendo que nada mais poderia ser feito, conclamou a família a buscar uma vela. Em tempos idos, costumava-se colocar uma vela na mão dos moribundos para iluminar o seu caminho para o céu. Corre daqui e dali, abre-se e fecha-se as gavetas da velha cômoda, abre-se também a tampa do baú e nada de vela. Então alguém teve a brilhante ideia de ir ao fogão de lenha, pegar um tição, aticá-lo e colocá-lo na mão do velho que ainda teve tempo para exclamar: morrendo e aprendendo, quando não se tem a vela serve o tição.

## Referências

BIASOTTO, W. **Edificando nossa cidade educadora**. Dourados: Editora Nicanor Coelho, 2006. Não paginado.

CHAUÍ, M. **Lançamento do livro 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. 4'59". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HjOXeGZT8M0>>. Acesso em: 19 de abr. 2017.

CORALINA, C. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. Goiânia: UFG Editora, 1983.

FERREIRA, A. **Filosofia**. Disponível em: [http://www.avozdapoesia.com.br/obras\\_ler.php?obra\\_id=1726&poeta\\_id=218](http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?obra_id=1726&poeta_id=218) Acesso em: 22 abr. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, B. A. **Caminho suave**. 127 ed. São Paulo: Edipro, 2007.

Recebido em: 22/04/2017

Aceito em: 03/07/2017

## RESENHA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: COMPREENSÕES E CONTRIBUIÇÕES

BETÂNIA DE OLIVEIRA LATERZA RIBEIRO<sup>1</sup>  
MARILSA APARECIDA ALBERTO ASSIS SOUZA<sup>2</sup>

SIQUELLI, Sônia Aparecida; SANFELICE, José Luís; ALMEIDA, Luana Costa (Orgs.), **Fundamentos da Educação**: compreensões e contribuições. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, 277p

A obra *Fundamentos da Educação: compreensões e contribuições*, que vem a público em formato digital pela *Navegando Publicações*, apresenta uma coletânea de artigos que reúne pesquisadores renomados oriundos de diversos campos do saber, mas que têm em comum o domínio na área da educação. Trata-se, portanto, de um livro escrito por educadores, para educadores. Considerando a atual conjuntura política, social e educacional vivenciada em nosso país, é possível afirmar, em consonância com Bittar e Ferreira Jr. (2017, p. 204) que, “[...] nossa responsabilidade e compromisso com a educação são ainda maiores e a nossa atuação em sua defesa pode ser mais efetiva se tivermos conhecimento consistente sobre ela”. Sendo assim, é essencial que todos os sujeitos envolvidos com a educação voltem seu olhar e reflexão para seus fundamentos, ou seja, para os pilares que sustentam o pensar pedagógico e dão embasamento às práticas educativas.

De acordo com Sanfelice (2017, p. 4), “os Fundamentos da Educação são constituídos pela base material da sociedade. A filosofia, a história, a pedagogia, a sociologia, a psicologia e outras ciências, cada uma na sua ótica operativa, tentam explicitá-los em sua complexidade dialética”. Nessa perspectiva, a compreensão dos Fundamentos da Educação é essencial porque promove a análise e discussão do fenômeno educativo, considerando as relações entre educação e sociedade a partir de uma reflexão que oportuniza o enfrentamento teórico-prático das principais questões relativas à

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal/UFU. E-mail: laterzaribeiro@uol.com.br

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: marilsaalberto@yahoo.com.br

educação numa perspectiva crítica e transformadora. Recorrendo a Severino (2006, p. 291), é possível afirmar que “falar de fundamentos éticos e políticos da educação pressupõe assumi-la na sua condição de prática humana de caráter interventivo, ou seja, prática marcada por uma intenção interventiva, intencionando mudar situações individuais ou sociais previamente dadas”.

Entretanto, ao prefaciar a obra em tela, o professor José Luís Sanfelice expõe sua surpresa ao constatar que a temática *Fundamentos da Educação* não se constitui em um tema recente e/ou recorrente nos sites de publicação de livros e trabalhos acadêmicos brasileiros, fato que permite supor que as pesquisas desenvolvidas ultimamente na área educacional possam estar sendo conduzidas por quadros teóricos aligeirados. Diante dessa constatação, pode-se considerar bastante oportuna a publicação desta obra, por reunir elementos que permitem compreender a educação e, ao mesmo tempo, apresentar contribuições de especialistas de diferentes áreas do conhecimento, conforme observado nas duas partes que a compõe.

Na parte I, intitulada *Das compreensões*, o leitor é convidado a um retorno às tradições, promovendo uma análise profícua sobre o fenômeno educativo, a partir das relações entre Filosofia, História, Pedagogia, Sociologia e Psicologia que, juntas, fundamentam a educação e possibilitam uma reflexão teórico-crítica sobre sua complexidade. A partir da perspectiva própria dessas diferentes áreas do saber, os artigos apresentados se constituem em uma ferramenta que possibilita a compreensão e a interpretação da ação educativa. Na parte II, denominada *Das contribuições*, são apresentadas diversas reflexões que, juntas, permitem elucidar como o processo educativo, mediado pela abordagem teórica, acontece no interior das escolas. Cada uma dessas partes está subdividida em capítulos, todos escritos por doutores pertencentes a diferentes universidades brasileiras.

A obra é inaugurada com sensatez e discernimento por Antônio Joaquim Severino, professor da Universidade Nove de Julho e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. No capítulo intitulado *A Filosofia da Educação na formação do educador*, o autor apresenta a importância da Filosofia como atividade de reflexão relevante na atualidade acadêmica, principalmente neste contexto em que a comunidade universitária está impregnada por uma cultura de pragmatismo e envolvida na sofisticada engrenagem tecnológica da produção. Muitas vezes, o que se constata na academia é a valorização da capacidade para o manejo de funções técnicas no mundo de produção, no qual o conhecimento tecnológico se sobrepõe ao conhecimento filosófico. No que concerne, particularmente, à condição do professor, Severino traz expressiva contribuição ao discutir a precariedade da condição docente. Contudo, o autor também convida o leitor a refletir sobre a



profissionalidade da intervenção pedagógica, enfatizando que a atuação do professor não deve ser confundida com a figura do pai ou da mãe, muito menos com a do sacerdote, engenheiro, cientista, filósofo ou psicoterapeuta. Para Severino o educador é um pedagogo, no sentido originário do termo, e somente por meio da sensibilidade ética e estética é que sua ação será legitimada na sociedade.

No capítulo 2, *A ciência da história e a história da educação*, de autoria de José Luís Sanfelice, docente da Universidade do Vale do Sapucaí e da Universidade Estadual de Campinas, o professor discorre sobre as mudanças ocorridas no campo da produção historiográfica. Recorrendo a Nóvoa (1999), Sanfelice enfatiza a importância da História da Educação enquanto conhecimento que propicia ao professor um conhecimento do passado que, além de servir para formar sua cultura profissional, estimula uma atitude crítica e reflexiva, uma vez que permite compreender a educação como fruto de uma construção social. Após profícua análise dos diversos caminhos trilhados pelos historiadores, perpassando pelo positivismo, pelo marxismo, pela Escola de Annales e pela História Cultural, o autor conclui que o campo da História da Educação se encontra hoje mais arejado, fato que para ele reflete, indubitavelmente, algo que ocorre em todas as ciências sociais.

No capítulo 3, *Pedagogia, ciência da educação: sua genealogia entre os séculos XVII e XX*, o professor José Carlos Souza Araújo - docente da Universidade de Uberaba e da Universidade Federal de Uberlândia – introduz o capítulo trazendo uma citação de Schmied-Kowarzik (1983), que norteará seu texto, referente à práxis educativa e sua relação com a teoria pedagógica. No decorrer do capítulo, suas reflexões sobre a educação como um processo inerente à existência convidam o leitor a incursionar pelo processo civilizatório e histórico do homem. Araújo também discorre sobre a história da Pedagogia, explicitando que, como objeto científico, ela se formalizou no século XVII, por intermédio de Francis Bacon, muito embora o pedagogo tenha marcado presença no processo educacional desde a Grécia antiga. Com primor, o autor situa e contextualiza a Pedagogia na história, destacando o seu *devoir*, bem como seu papel e importância na formação da sociedade. Conforme Araújo, as teorias educativas e concepções de educação, aliadas à prática humana, vão se agregando nesse processo histórico, no qual é possível compreender as diferenças entre Ciências da Educação e Ciência da Educação (Pedagogia), e todo o arcabouço teórico conceitual em torno das tensões entre a teoria e a prática que circunscreve a Ciência da Educação.

No capítulo 4, intitulado *Sociologia, uma ciência colocada a serviço da transformação da sociedade*, o professor Antônio Bosco de Lima, da Universidade Federal de Uberlândia, traz um debate relevante sobre a Sociologia enquanto ciência, realçando que ela não é neutra, pois tem seus campos

de luta, bem como concepções bastante claras. Ao conceituar a Sociologia, Lima utiliza como perspectiva o Materialismo Histórico Dialético, destacando que este campo do saber busca compreender situações radicalmente novas, criadas a partir da gênese do modo de produção capitalista. O autor também apresenta os principais expoentes da Sociologia, dando destaque para Auguste Comte, Émile Durkheim, Max Weber, Karl Marx, Frederick Engels, Pierre Bourdieu e Florestan Fernandes, representando a vertente latino-americana. Após discorrer acerca dos entrelaçamentos entre Sociologia e Educação, Lima finaliza seu debate de forma interessante, problematizando o poder da escola na transformação da sociedade.

O capítulo 5 - *Contribuciones de la psicología de la educación para una formación docente crítica y reflexiva*, de autoria da professora Gabriela Begonia Naranjo Flores, do DIE-CINVESTAV-IPN-México - estabelece de forma interessante a contribuição da Psicologia da Educação sobre a formação docente, além de explicar, de forma clara e coerente, as teorias da aprendizagem. Assim, a autora incita o leitor ao estudo das principais contribuições teóricas dos fundamentos psicológicos que subsidiam a disciplina e contribuem para o desenvolvimento das pesquisas na área, oferecendo um arcabouço teórico específico o qual, aliado a outros conhecimentos, permite ao professor, em todos os níveis de ensino, reconhecer os problemas que influenciam no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno. Dessa forma, a autora reforça que a Psicologia da Educação tem sido de grande contribuição não apenas como aporte teórico para o docente, mas também para a formação das gerações futuras de professores, uma vez que os novos desafios contemporâneos podem ser respondidos à luz das teorias deste campo do conhecimento.

A parte II do livro é introduzida pelo capítulo 6, *Perspectivas educacionais e filosóficas na produção de Filosofia da Educação do século XX*, na qual Armino Quillici Neto, docente da Universidade Federal de Uberlândia, mapeia e analisa o material publicado no Brasil, ao longo do século XX, sobre Filosofia da Educação. Percorrendo materiais editados desde a década de 1930 até o ano de 2000, o autor consegue abstrair o pensamento filosófico emergente em cada uma das obras analisadas, permitindo ao leitor uma visão ampla do pensar filosófico no processo de formação de professores.

No capítulo 7, a pedagoga Sônia Aparecida Siquelli, da Universidade do Vale do Sapucaí, discorre com destreza sobre *Ética, educação e mundo moderno*. Preocupada com o atual descrédito das instituições educativas, acusadas de estarem unicamente a serviço da formação para a mão de obra, Siquelli tece importantes reflexões, sob a luz de Hannah Arendt, acerca da crise estabelecida

nessas instituições que, para ela, é originária de um contexto histórico-político que antecede os muros escolares. Não obstante, a autora finaliza seu texto focando a dimensão ética do ato educativo, afirmando que ela se processa cotidianamente em sala de aula na relação estabelecida entre professor e aluno.

Em *A didática na formação de professores: espaço e contribuição*, a pedagoga Luana Costa Almeida, da Universidade do Vale do Sapucaí, contempla de forma relevante o lugar ocupado pela Didática nos cursos de Licenciatura e sua contribuição para a formação docente. Indo além do senso comum, que concebe a Didática como uma disciplina que trata unicamente de questões técnico-metodológicas, a autora enfatiza a importância da discussão acerca das concepções que orientam as relações de ensino-aprendizagem, uma vez que estas vão interferir diretamente no fazer docente.

O capítulo 9 apresenta as contribuições dos historiadores Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Júnior, ambos docentes da Universidade Federal de São Carlos, acerca da *Produção de conhecimento, escola e pesquisa em Educação*. Após tecerem considerações sobre o que vem a ser o conhecimento e fazerem uma interessante abordagem histórico-teórica da educação e da escola, os autores refletem sobre *o ato de pesquisar em educação*, ou seja, sobre as pesquisas produzidas pelas universidades. Após considerarem a existência de diversas teorias e abordagens que ajudam a compreender o processo educativo - como a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, a Política etc. - os autores detêm o olhar sobre a História da Educação, disciplina que permite compreender a educação como um processo em permanente construção.

O 10º capítulo, de autoria da professora Cristiane Machado, da Universidade Estadual de Campinas, é intitulado *Política educacional e política avaliativa: entrelaçamento*. Tendo em vista a progressiva ampliação das políticas avaliativas realizadas por diversos Estados da federação, a autora aborda esta modalidade avaliativa bem como suas implicações e consequências na educação. Após mapear e analisar diversos sistemas de avaliações externas estaduais existentes no país, Machado reflete sobre a significativa expansão desta iniciativa, além de apontar inquietações devido ao fato de que este modelo de *Estado avaliador* transpõe para a gestão pública escolar elementos da lógica empresarial, desconsiderando, em alguns casos, a escola enquanto espaço de constituição e formação de pessoas.

O capítulo seguinte, escrito por Luciana Rodrigues Ferreira, da Universidade da Amazônia, e por João dos Reis da Silva Júnior, da Universidade Federal de São Carlos, aborda *O redimensionamento do Brasil rumo à inserção internacional e à produção de conhecimento*. Trata-se de uma discussão

relevante sobre a produção acadêmica no contexto da pós-graduação, cujos parâmetros da produção científica estão cada vez mais submetidos à lógica da internacionalização e da produção quantitativa. A mudança desse quadro, para esses autores, passa por um movimento coletivo de reflexão e discussão acerca do papel da universidade no contexto atual.

Por fim, a professora Ana Lúcia Cunha Fernandes, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, apresenta o artigo *Da Educação Comparada: novas abordagens e perspectivas teórico-metodológicas*, no qual ela defende com lucidez e competência a Educação Comparada como disciplina acadêmica e campo do saber com enorme potencial a ser desenvolvido, uma vez que ela permite extrapolar a perspectiva local, ampliando as discussões dos fenômenos educativos para o âmbito internacional. A autora também discorre sobre a Educação Comparada como procedimento teórico-metodológico, destacando os passos que o compõem e esclarecendo a necessidade de haver uma estruturação teórica explícita e um desenho de investigação especificamente comparativo. Fernandes também destaca que essa área do conhecimento tem muito a contribuir, especialmente nos cursos de formação de professores.

De forma geral, pode-se dizer que este livro se constitui em uma leitura relevante para todos que estão envolvidos com a educação - seja na condição de discente ou de docente - e buscam ancorar sua prática em reflexões consistentes acerca dos fundamentos da educação. *Fundamentos da Educação: compreensões e contribuições* é uma obra bastante instigante, que não se esgota ou se encerra em seu último capítulo. Ao contrário, sua leitura suscita novas reflexões e sugere novos desdobramentos que ultrapassam as páginas do livro, uma vez que, em se tratando de educação, ainda há muito para se compreender e mais ainda para se contribuir

## Referências

- BITTAR, M.; FERREIRA JR., A. Produção de conhecimento, escola e pesquisa em Educação. In: SIQUELLI, S. A.; SANFELICE, J. L.; ALMEIDA, L. C. (Org.), **Fundamentos da Educação: compreensões e contribuições**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 195-212.
- NÓVOA, A. Apresentação. In: CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 11-16.
- SANFELICE, J. L. Prefácio. In: SIQUELLI, S. A.; SANFELICE, J. L.; ALMEIDA, L. C. (Orgs), **Fundamentos da Educação: compreensões e contribuições**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 1-6.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.), **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 289-320.

Recebido em: 01/06/2017

Aprovado em: 03/07/2017