

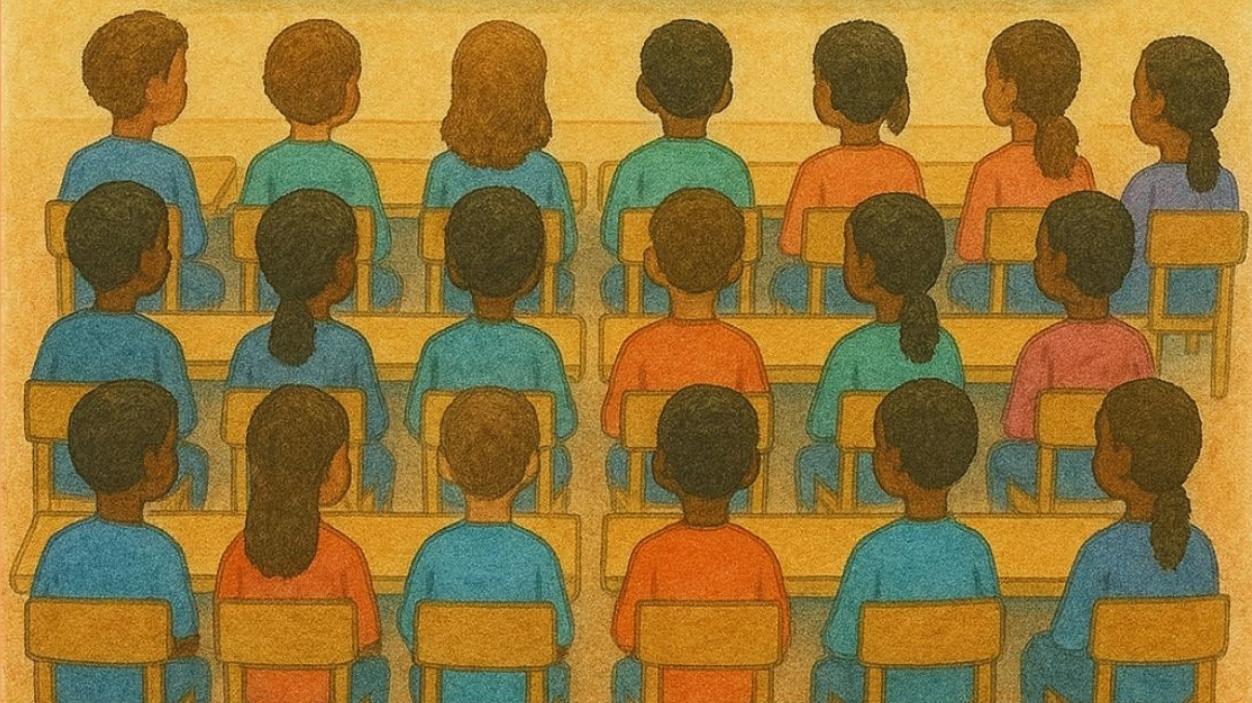
ISSN 1983-9472
e-ISSN 2526-7280

V. 17, N. 33 JAN.-JUN. 2025

Albuquerque

REVISTA DE
ESTUDOS
CULTURAIS

ÍNDICE DA EDUCAÇÃO



Dossiê: Formação de professores no contexto neoliberal: inclusão escolar, educação inclusiva e diversidade



Sumário

Albuquerque: revista de Estudos Culturais - v. 17, n. 33, jan.- jun. 2025

EXPEDIENTE.....4

EDITORIAL - SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES DE UM PERIÓDICO: UMA LEITURA DE ALBUQUERQUE7

Aguinaldo Rodrigues Gomes (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil), Miguel Rodrigues de Sousa Neto (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil)

Dossiê

APRESENTAÇÃO – DOSSIÊ: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO NEOLIBERAL: INCLUSÃO ESCOLAR, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE.....13

Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias (Universidade Estadual de Goiás, Brasil), Yara Fonseca de Oliveira e Silva (Universidade Estadual de Goiás, Brasil), Carlos Eduardo Cândido Pereira (Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, Brasil)

EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO: ENTRE DISCURSOS DE MELHORIA E REALIDADES EXCLUTENTES.....19

Gilson Xavier de Azevedo (Universidade Estadual de Goiás, Brasil), Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias (Universidade Estadual de Goiás, Brasil), Joana Corrêa Goulart (Universidade Estadual de Goiás, Brasil), Eloane Aparecida Rodrigues Carvalho (Universidade Estadual de Goiás, Brasil)

EDUCAÇÃO, NEUROCIÊNCIA E LINGUAGEM: UM TRÍPÉ FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES41

Márcia Friedrich (Faculdade Impacto de Porangatu, Brasil), Kênia Bomtempo (Instituto Tecnológico Federal Goiano, Brasil), Sangelita Miranda Franco Mariano (Instituto Tecnológico Federal Goiano, Brasil)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO: ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE CONTRATAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE APOIO NA REGIÃO METROPOLITANA DE GOIÂNIA.....62

Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias (Universidade Estadual de Goiás, Brasil), Yara Fonseca de Oliveira e Silva (Universidade Estadual de Goiás, Brasil), Carlos Eduardo Cândido Pereira (Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, Brasil), Edna Maria de Jesus (Centro Universitário Alves Faria, Brasil), Maria José do Nascimento (Secretaria Municipal da Educação de Goiânia, Brasil), Sonilda Aparecida de Fátima Santos (Faculdade Dinâmica, Brasil)

GOVERNAMENTALIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS NEOLIBERAIS.....83

Thelma Bergamo (Instituto Federal Goiano, Brasil), Laís Alice Oliveira Santos (Instituto Federal Goiano, Brasil)

PRÁTICA PEDAGÓGICA E INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....104

Jackeline Miranda de Barros (Secretaria Estadual de Educação de Goiás, Brasil), Yara Fonseca de Oliveira e Silva (Universidade Estadual de Goiás, Brasil)

Artigos

AS LUZES EM PERSPECTIVA: O CASO PORTUGUÊS.....123

Marília Tofanetto Alves (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil), Maria Fernanda Minutti Teixeira (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil)

PROJETOS DE HABITAÇÃO REALIZADOS ENTRE 1915 E 1935, CAMPO GRANDE (MS).....140

Felipe Anitelli (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil)

O CONSELHO MUNICIPAL DE MEIO AMBIENTE DE PIRAJU: TENSÕES POLÍTICAS E PARTICIPAÇÃO POPULAR NAS DECISÕES AMBIENTAIS (1992-2015)....170

Marcela dos Santos Alves (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil)

Resenhas

O ESTRANGEIRO E A DIFERENÇA: AS LEIS DE MIGRAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL NO SÉCULO XXI.....195

Letícia de Luca Torres (Universidade Federal de São Carlos, Brasil)

PARECERISTAS DESTA EDIÇÃO.....209



EXPEDIENTE

v. 17, n. 33, jan.- jun. 2025

 <https://doi.org/10.46401/arec.2025.v17.24293>

Editores-chefes

Aguinaldo Rodrigues Gomes (Doutor em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil

Miguel Rodrigues de Sousa Neto (Doutor em História), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil

Editores de seção

Róbson Pereira da Silva (Doutor em História), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil

Antonio Ricardo Calori de Lion (Doutor em História), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Brasil

Diagramação

Roger Luiz Pereira da Silva (Mestre em Tecnologia e Sociedade), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Brasil

Coordenador do Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais (PPGCult)

Aguinaldo Rodrigues Gomes (Doutor em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil

Membros pesquisadores/as do Laboratório de Estudos em Diferenças & Linguagens - LEDLin - UFMS

Aguinaldo Rodrigues Gomes, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil

Ana Letícia Bonfanti, Delegacia Especializada de Defesa da Mulher, Criança, Adolescente e Idoso (DEDDICA/MT), Brasil

Antonio Ricardo Calori de Lion, Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC-SP), Brasil

Edvaldo Correa Sotana, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Brasil

Helen Paola Vieira Bueno, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil

Isabel Camilo de Camargo, Fundação de Apoio e Desenvolvimento do Ensino, Ciência

e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, (FUNDECT/MS), Brasil

Marcos Antonio de Menezes, Universidade Federal de Jataí (UFJ), Brasil

Miguel Rodrigues de Sousa Neto, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil

Róbson Pereira da Silva, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil

Thaís Leão Vieira, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Brasil

Conselho Consultivo (biênio 2022 – 2024)

Alexandre Busko Valim - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

Alexandre de Sá Avelar - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil

Ana Paula Squinelo - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil

Camila Soares López - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil

Durval Muniz de Albuquerque Junior - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil

Eduardo José Reinato – Pontifícia Universidade de Goiás (PUC Goiás), Brasil

Edvaldo Correa Sotana - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Brasil

Fábio Henrique Lopes - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil

Flávio Vilas Boas Trovão - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Brasil

Helen Paola Vieira Bueno - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil

Iara Quelho de Castro - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil

Jiani Fernando Langaro - Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil

João José Caluzi - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Brasil

João Pedro Rosa Ferreira - Universidade Nova de Lisboa (NOVA), Portugal

José Marin - Université de Genève, Suíça

Leonardo Lemos de Souza – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Brasil

Lúcia Helena Oliveira Silva- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Brasil

Lúcia Regina Vieira Romano - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Brasil

Luisa Consuelo Soler Lizarazo – Universidad Autónoma de Chile (UA), Chile

Márcio Pizarro Noronha – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

Maria Betanha Cardoso Barbosa - Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Brasil

Marcos Antonio de Menezes – Universidade Federal de Jataí (UFJ), Brasil

Murilo Borges Silva - Universidade Federal de Jataí (UFJ), Brasil

Nadia Molek - Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina

Patrícia Zaczuk Bassinello - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil

Raquel Gonçalves Salgado - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Brasil

Regiane Corrêa de Oliveira Ramos – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Brasil

Renan Honório Quinalha - Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Brasil

Robson Corrêa de Camargo - Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil

Rosangela Patriota Ramos - Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

Sebastián Valverde – Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina

Tadeu Pereira dos Santos - Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Brasil

Tanya Saunders - University of Florida (UF), Estados Unidos da América

Thaís Leão Vieira – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Brasil

Tiago Duque - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil

Zélia Lopes da Silva - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Brasil

Capa

Capa: Antonio R. C. de Lion. Imagem: gerada por Inteligência Artificial (ChatGPT).

Projeto Gráfico e Diagramação

Roger Luiz Pereira da Silva

Contato

Albuquerque: revista de Estudos Culturais

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Câmpus de Aquidauana, Unidade I.

Praça Nossa Senhora Imaculada Conceição, 163 - Centro, Aquidauana/Mato Grosso do Sul, Brasil.

CEP: 79200-000

Telefone +55 67 3241-0309

E-mail: revista.albuquerque@ufms.br

EDITORIAL - SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES DE UM PERIÓDICO: UMA LEITURA DE ALBUQUERQUE

EDITORIAL – ABOUT THE TRANSFORMATIONS OF A JOURNAL: A READING OF ALBUQUERQUE

Aguinaldo Rodrigues Gomes¹



<https://orcid.org/0000-0002-2398-8088>



<http://lattes.cnpq.br/3408519048864585>

Miguel Rodrigues de Sousa Neto²



<https://orcid.org/0000-0001-9672-3315>



<http://lattes.cnpq.br/1581653418017053>



<https://doi.org/10.46401/arec.2025.v17.24274>

Em 2009 começou a circular **Albuquerque: revista de história**, um periódico elaborado por pessoas dos cursos de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Uma tarefa difícil, considerando que, desde sua proposição, foram publicados dois números anuais, o que implica em esforço editorial significativo para divulgação da revista, captação de artigos, análise e elaboração de pareceres, diagramação, publicação, circulação, inicialmente de um período apenas impresso.

Após um período marcado por dificuldades em sua continuidade, foi realizada uma recomposição de seus conselhos, com novas responsabilidades sendo atribuídas e alterações quanto ao escopo de publicação e mesmo o layout sendo repensado. Um importante fator foi sua transposição efetiva para o mundo virtual, com a publicação de todos os números anteriores em formato digital, compondo um importante acervo para livre consulta, corroborando para a divulgação de uma ciência histórica aberta para toda a comunidade. Parte dessas mudanças já foram objeto de nossa reflexão no editorial do número 21(vol. 11, 2019), voltada mais diretamente para o nome de revista que, desde então, homenageia Camila Albuquerque, mulher transexual assassinada em Salvador, Bahia, em 15 de março

¹ Docente do Curso de Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: aguinaldorod@gmail.com

² Docente do Curso de Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, ambos do Campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: miguelrodrigues.snetto@gmail.com

de 2017, tornando evidentes, mais uma vez, os assombrosos números e narrativas de eliminação da população lgbtia+ no país.

Ao tomar cada um dos trinta números publicados até aqui, percebemos que, desde o seu nascimento, **Albuquerque** tem uma ênfase para questões complexas, contemporâneas e interdisciplinares. Nos volumes encontramos dossiês/textos voltados à “cidade como objeto de reflexão interdisciplinar”, “Corumbá: economia, cultura, fronteiras”, “Guerra contra o Paraguai”, “Mato Grosso do Sul e seu caráter fronteiriço”, “Amazônia, Pantanal, seus povos e suas histórias”, “história, identidade e memória local”, “arqueologia”, incluindo aquela realizada em Mato Grosso do Sul, “cultura indígena” e “força de trabalho indígena em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul”, “povos originários e Covid-19 na América Latina”. “história indígena como campo interdisciplinar”, “patrimônio cultural, material e imaterial”, “história e linguagens”, “história e literatura”, “história, cultura e linguagens”, “experiências estéticas contemporâneas”, “outras histórias do design no Brasil”, “cinema e cidades”, um conjunto de textos sobre gênero e corporalidades, tais como “saúde e doença nos séculos XX e XXI”, “os estudos corporais”, “outras eróticas e desejos possíveis” (em dois volumes), “gênero em perspectiva multidisciplinar”, “vestir, consumo e emancipação feminina”, sobre a América Latina e sobre a democracia, “América Latina em perspectiva”, “história e política”, “história e democracia”, “cultura e democracia”, e ainda, “história e mídia”, “cinema e cidades”, “cinema e Estudos Culturais”.



Esses são os termos que emergem de uma mirada rápida sobre cada um dos trinta números de **Albuquerque** publicados até aqui, todos disponíveis na página da revista, acessíveis a todas as regiões do globo por meio da rede mundial de computadores. Na mesma página, a imagem ao lado pode ser vista, uma nuvem de palavras que expressa a revista neste momento de sua existência.

Agradecemos a todas as pessoas que se ligaram à trajetória de **Albuquerque** enviando artigos, ensaios, resenhas e outros tipos de contribuição, a todas as pessoas que compuseram e compõem sua equipe editorial, seu conselho editorial e seu conselho consultivo, a todas as pessoas que dedicaram parte de seu tempo para ler os originais e elaborar seus pareceres, uma tarefa árdua e pouco reconhecida, sem a qual nenhum periódico algum consegue existir, as pessoas

que auxiliaram/auxiliaram na secretaria da revista. Especialmente, agradecemos a Antonio Ricardo Calori de Lion e a Róbson Pereira da Silva, pessoas que se dedicaram à reestruturação desta revista, sua consolidação e manutenção: se chegamos até aqui, chegamos também por eles. E agradecemos a Roger Luiz Pereira da Silva pelo cuidado e criatividade na criação de arte e diagramação de **Albuquerque**.

E, mais uma vez, **Albuquerque** se abre a novos tempos. Tendo sido vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais do Campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGCult/CPAQ/UFMS) e ao Laboratório de Estudos em Diferenças & Linguagens (Ledlin), onde estão os integrantes da Equipe Editorial, a revista se tornou gradativamente mais aberta ao diálogo interdisciplinar (área de avaliação do PPGCult na Capes), recebendo contribuições do campo dos Estudos Culturais, das Linguagens, das Ciências Humanas e Sociais, das Artes, das Ciências da Natureza e da Saúde, entre outras mais. Seu escopo, por isso, se abriu tanto que a equipe editorial, para lhe permitir continuar seu trajeto com liberdade, alterou sua área de vinculação (para avaliação), agora no campo das Ciências Sociais, e seu nome, que passa a ser: **Albuquerque: revista de Estudos Culturais**.

A mudança expressa dois movimentos: a leitura do passado da revista e sua abertura ao diálogo interdisciplinar, voltado às questões complexas e prementes da contemporaneidade, e a perspectiva de futuro, na qual esse diálogo se aprofunda, fazendo com que **Albuquerque** publique contribuições para uma ciência de ponta, de alta complexidade, para as artes contemporâneas, híbridas e em diálogo. Há um forte lastro com o passado e uma firme aposta no futuro. Que todas as pessoas se sintam muito bem-vindas a continuarem conosco nesta nova fase da revista.

E, neste número, seu trigésimo primeiro, **Albuquerque: revista de Estudos Culturais**, publica mais um dossiê de encontros: **Formação de professores no contexto neoliberal: inclusão escolar, educação inclusiva e diversidade**. A presente coletânea de textos, organizada neste dossiê, apresenta acentuada relevância acadêmica e social ao abordar a preponderância do modelo neoliberal na esfera educacional. As decisões de ordem pedagógica, curricular e institucional são crescentemente submetidas a uma racionalidade que prioriza lógicas político-econômicas, impactando decisivamente tanto as instituições públicas quanto as privadas, e redefinindo tanto a estrutura escolar quanto as práticas didáticas

cotidianas. Nesse contexto, a análise do impacto do neoliberalismo na Educação Inclusiva é incontornável. A garantia de um ensino efetivamente acessível transcende a mera rotulação de “escola inclusiva”, exigindo investimentos substanciais, formação continuada de profissionais e a implementação de políticas públicas consistentes. Assim, as investigações se concentram na análise da correlação entre normação, normalização e a racionalidade neoliberal, articulando-se à crítica que postula o imperativo da inclusão como um tópico potencialmente a serviço dos interesses neoliberais, conforme teorizado por Veiga Neto (2012). Ou seja, os autores a as autoras examinam como a formalização da inclusão, desprovida do devido suporte material e técnico, pode servir para camuflar a precarização em vez de efetivar o direito à diferença.

O primeiro estudo, **Governamentalidade e educação inclusiva em tempos neoliberais**, problematiza a Educação Inclusiva como um recurso estratégico de governamentalidade em um contexto neoliberal. O estudo sustenta que, com o avanço da lógica neoliberal, o campo educacional se transformou no principal espaço para a implementação da inclusão por meio de um complexo de políticas, discursos, estratégias e tecnologias de saber-poder. Utilizando a perspectiva foucaultiana sobre a arte neoliberal de governar, propõe-se no texto que a inclusão é mobilizada não apenas como um direito, mas como um mecanismo de normalização e de produção de subjetividades que se alinham e se tornam úteis às exigências e à racionalidade do mercado.

O artigo **Educação, neurociência e linguagem** volta-se à imprescindibilidade da formação continuada de professores alfabetizadores para que possam identificar e atuar diante das variáveis do processo de aprendizagem. A pesquisa, de cunho bibliográfico, enfatiza a função crítica da neurociência no entendimento das disfunções específicas de aprendizado, como a dislexia, permitindo ao docente distingui-las das dificuldades de aprendizado meramente pedagógicas. Essa distinção é vital para o planejamento e a implementação de intervenções educativas adequadas. Em suma, no artigo defende-se que a qualificação do professor, aliada ao conhecimento neurocientífico das particularidades do desenvolvimento e à integração da família no processo, constitui um tripé essencial para garantir a eficácia da alfabetização.

No terceiro artigo, **Prática pedagógica e inclusão escolar no Brasil**, procede-se uma análise crítica da formação docente para a Educação Especial no país, contextualizada na perspectiva inclusiva, explorando sua evolução

histórica desde o modelo segregacionista até o paradigma atual. Por meio da análise de marcos normativos cruciais (como a LDBEN/96 e a PNEEPEI/2008), o estudo demonstra as ambiguidades persistentes nas trajetórias formativas e as implicações na qualificação e no papel do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O texto aponta que a superação das dualidades históricas e a garantia de uma educação de qualidade para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais no sistema comum de ensino exigem, fundamentalmente, o desenvolvimento e a implementação de uma política de formação docente coesa e contínua que sustente práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

O estudo **Educação inclusiva em tempos de precarização** examina como a lógica neoliberal de contenção de gastos impacta a Educação Inclusiva na rede pública da Região Metropolitana de Goiânia, evidenciando que a precarização do trabalho educacional e a redução de investimentos fragilizam a inclusão de estudantes com deficiência. A análise de editais de contratação de profissionais de apoio demonstra a adoção de um modelo assistencialista por meio de exigências mínimas de qualificação, o que compromete a formação docente e a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas. O argumento central é que a divergência entre as diretrizes pedagógicas inclusivas e as práticas administrativas precarizantes revela a necessidade urgente de políticas públicas que priorizem o fortalecimento da qualificação profissional e o aumento dos investimentos para garantir uma inclusão educacional de qualidade.

Encerrando o dossier, o artigo **Educação brasileira em tempos de neoliberalismo** propõe uma reflexão crítica sobre a problemática central da educação brasileira contemporânea: a dissonância entre os índices educacionais frequentemente divulgados e a percepção de estagnação nos diversos setores da economia nacional. Para aprofundar essa discussão, no artigo analisa-se a influência de políticas educacionais em um contexto de neoliberalismo e globalização, além de fatos do cotidiano da primeira década do século XXI, visando identificar os fatores elementares que delinearam aquele cenário educacional.

Assim, o conjunto dos textos aqui reunidos não apenas evidencia os efeitos adversos da lógica neoliberal na educação pública e na formação, mas também aponta para a urgência de fortalecer práticas críticas, interdisciplinares e politizadas que possam resistir a essa lógica e promover uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e plural. Este dossier convida leitoras e

leitores a uma reflexão que, ao problematizar os desafios contemporâneos, estimula o diálogo e a mobilização em prol de políticas educacionais comprometidas com a justiça social e a inclusão.

Encerra o número a resenha crítica sobre o livro **O estrangeiro e a diferença: as leis de migração no Brasil e em Portugal no século XXI**. A obra é apresentada sob a perspectiva antropológica, destacando a compreensão das legislações migratórias não como simples instrumentos regulatórios, mas como dispositivos que produzem discursos sobre identidade, pertença, exclusão e alteridade. Essa reflexão amplia o contexto do dossiê ao tocar em temas relacionados à diferença e à questão racial, aportando uma leitura valiosa sobre as políticas públicas e seus impactos socioculturais.



Bem-vindas, todas as pessoas. Boa leitura a todas vocês.

APRESENTAÇÃO – DOSSIÊ: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO NEOLIBERAL: INCLUSÃO ESCOLAR, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE

INTRODUCTION – DOSSIER: TEACHER TRAINING IN THE NEOLIBERAL CONTEXT: SCHOOL INCLUSION, INCLUSIVE EDUCATION AND DIVERSITY

Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias¹

 <https://orcid.org/0000-0003-3476-8109>

 <http://lattes.cnpq.br/3100475653423566>

Yara Fonseca de Oliveira e Silva²

 <https://orcid.org/0000-0001-5725-478X>

 <http://lattes.cnpq.br/1269420694190937>

Carlos Eduardo Cândido Pereira³

 <https://orcid.org/0000-0002-9871-0160>

 <http://lattes.cnpq.br/7698913311024550>

 <https://doi.org/10.46401/arec.2025.v17.24260>

¹ Mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e em Pedagogia pela Faculdade Alfa América. Docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Câmpus Sudoeste – Sede: Quirinópolis. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GPEFORP/CNPq/UEG/ GO). E-mail: jacqueline.iglesias@ueg.br

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UEG). Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Professora titular da Universidade Estadual de Goiás no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG/PPG-IELT). Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GPEFORP/CNPq/UEG/ GO). E-mail: yara.silva@ueg.br

³ Mestre e doutor em Educação Escolar pela Faculdade de Filosofia e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCLAr/Unesp). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Professor Formador da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Membro do Grupo de Pesquisa Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GPEFORP/CNPq/UEG/ GO). E-mail: candidounesp@gmail.com

A formação do professor, no contexto das políticas neoliberais, tem sido objeto de discussões na maioria dos países neste século XXI. No Brasil, a discussão tem se ampliado ao considerar o professor como um sujeito otimizador do mercado de trabalho, no qual a educação pública se configura como uma mercadoria sujeita à privatização. Tal tendência está explícita na intenção do governo federal de diminuir os investimentos nas instituições públicas e ampliá-los nas privadas.

No que se refere à formação especializada do professor, a educação inclusiva tem se revelado como um desafio. A carência de recursos e de apoio das instâncias governamentais tem impelido o próprio educador a buscar, de forma autônoma, os meios para sua formação continuada. Essa realidade reflete e, ao mesmo tempo, reforça a lógica neoliberal, na qual a responsabilidade pela qualificação profissional é transferida do Estado para o indivíduo.

Não por outro motivo, as instituições privadas vêm se capitalizando significativamente com a crescente demanda por cursos e formações, apesar de grande parte das ofertas que disponibilizam se restringir a uma abordagem pragmática, focada na mera reprodução de práticas pedagógicas, negligenciando a necessária e aprofundada base teórica que sustenta a educação inclusiva. Tal lacuna compromete a formação integral do professor, transformando a prática pedagógica em um mero conjunto de técnicas desprovidas de reflexão crítica e de um embasamento conceitual sólido.

Nesse contexto, instaura-se uma divergência entre a legislação e a realidade escolar, uma vez que, apesar de os marcos legais legitimarem o direito à educação inclusiva, sua implementação enfrenta diversos desafios, o que evidencia uma exclusão velada e que exige denúncias e ações concretas de ruptura. Consequentemente, fortalecer a discussão sobre a formação do professor surge como um requisito essencial para garantir a criação de uma proposta de práticas pedagógicas adequadas e alinhadas às demandas contemporâneas de inclusão escolar.

Este dossiê reúne, portanto, estudos que analisam criticamente os impactos do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais e sua repercussão na formação docente, nas condições de trabalho e nas práticas pedagógicas voltadas à inclusão. Os artigos abordam diferentes dimensões da temática e estão organizados em cinco eixos: Políticas Educacionais e Neoliberalismo; Formação Docente e Saberes Interdisciplinares; Educação Inclusiva e Precarização do

Trabalho; Governamentalidade, Normalização e Subjetividades; e Formação Docente na Educação Especial.

No que tange ao eixo Políticas Educacionais e Neoliberalismo, o artigo “Educação brasileira em tempos de neoliberalismo: entre discurso de melhoria e realidades excludentes”, de Gilson Xavier de Azevedo, Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias, Joana Correa Goulart e Eloane Aparecida Rodrigues Carvalho, reflete sobre as principais questões hodiernas que envolvem a educação brasileira, com ênfase na primeira década do século XXI. O texto destaca a relação entre a educação e o desenvolvimento econômico, as políticas públicas e econômicas que a afetam e a efetividade das ações governamentais para a transformação social.

Nos meios de comunicação, é comum observar a divulgação de índices educacionais positivos, sobretudo, em épocas de campanhas eleitorais. Os autores do artigo questionam, que se a educação oferecida ao brasileiro de fato melhorou, por que isso não é tão visível nos diversos setores da economia nacional? A busca pela resposta a essa questão que se levanta conduzirá o leitor aos pontos elementares desta discussão, perpassando análises de fatos do cotidiano realizadas no período de 2001 e 2008, bem como em artigos que tratam da educação e políticas públicas em tempos neoliberais.

Neste texto, constata-se que, sob a influência da globalização e do neoliberalismo, as políticas educacionais brasileiras estão imersas em discursos de melhoria que, todavia, estão entrelaçados com a permanência de problemas, tais como a falta de recursos, a privatização da educação, o clientelismo e a exclusão social. É urgente, portanto, aprofundar os questionamentos sobre as políticas educacionais à luz da complexidade da sociedade brasileira e dos impactos da globalização, para que a educação possa efetivamente promover inclusão e atuar como agente de emancipação social.

Em referência ao eixo Formação Docente e Saberes Interdisciplinares, o estudo “Educação, neurociência e linguagem: um tripé fundamental para a formação de professores alfabetizadores”, de Kênia Bomtempo, Márcia Friedrich e Sangelita Miranda Mariano, aborda a relevância da capacitação do professor alfabetizador para reconhecer problemas de aprendizagem e enfatiza a função da neurociência no entendimento dos transtornos de aprendizagem como a dislexia. Trata-se de uma revisão de literatura na qual as autoras deste artigo, destacam a importância de o professor compreender as particularidades

das disfunções e distingui-las das dificuldades de aprendizagem, planejando intervenções apropriadas. Também é ressaltada a relevância do envolvimento da família nesse processo.

No eixo Educação Inclusiva e Precarização do Trabalho, destaca-se o artigo "Educação Inclusiva em Tempos de Precarização: análise das Políticas de Contratação de Profissionais de Apoio na Região Metropolitana de Goiânia", de Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias, Yara Fonseca de Oliveira e Silva, Carlos Eduardo Cândido Pereira, Edna Maria de Jesus, Maria José do Nascimento e Sonilda Aparecida de Fátima Santos. Nele, é analisado o impacto do neoliberalismo na educação pública em Goiás, com foco na inclusão de estudantes com deficiência.

O estudo destaca os desafios enfrentados pelas instituições, tais como a inadequação da formação de profissionais e a precarização do trabalho educacional, sob a ótica de que é a lógica neoliberal que reduz investimentos, dificultando a qualificação docente e a implementação de práticas inclusivas. A análise de editais revela que são mínimas as exigências para o exercício de funções essenciais, o que reforça a prática de um modelo assistencialista, enquanto divergências entre diretrizes pedagógicas e práticas administrativas evidenciam fragilidades na gestão pública. O estudo aponta a necessidade de políticas que fortaleçam a qualificação e os investimentos na educação inclusiva.

O eixo Governamentalidade, Normalização e Subjetividades tem como diretriz a obra "Governamentalidade e educação inclusiva em tempos neoliberais", de Thelma Bergamo e Laís Alice Oliveira Santos. Com o avanço do neoliberalismo, a educação tem se configurado como um espaço privilegiado para a efetivação da inclusão por meio de políticas, discursos, estratégias e tecnologias de saber-poder. Nesse contexto, o Estado governamentalizado assume especial interesse entre a população, ao elaborar e fazer circular práticas que moldam formas de vida orientadas para a competitividade, a eficiência e a autorresponsabilização. As reformas neoliberais instituem normas que posicionam os sujeitos em redes de saberes e espaços mercadológicos, convertendo-os em capital humano normalizado e adaptado às demandas do sistema econômico.

O artigo das professoras Bergamo e Santos presente neste dossier, tem como objetivo problematizar a educação inclusiva como recurso estratégico de normalização e produção de subjetividades úteis ao mercado, articulando-a aos conceitos de governamentalidade e biopolítica. Trata-se de um estudo exploratório, de caráter bibliográfico, desenvolvido por meio da análise qualitativa

de obras de referência e produções acadêmicas de Michel Foucault e de outros autores que discutem a interface entre neoliberalismo e educação inclusiva. Os resultados indicam que, embora amparada por marcos legais, a inclusão escolar é fragilizada por rationalidades neoliberais que reduzem seu potencial emancipatório e reforçam processos de in/exclusão, exigindo uma abordagem crítica capaz de tensionar discursos hegemônicos e fomentar práticas pedagógicas que valorizem as diferenças como potência transformadora.

Por fim, no eixo Formação Docente na Educação Especial foi analisado o ensaio “Prática pedagógica e inclusão escolar no Brasil: breve análise sobre a formação docente na educação especial”, de Jackeline Miranda de Barros e Yara Fonseca de Oliveira e Silva, que faz uma análise crítica da intrínseca relação entre a formação docente e a prática pedagógica. O estudo apresenta a evolução histórica da formação de professores para a educação especial no Brasil, desde a fase segregacionista e compensatória até a transição para o paradigma inclusivo atual.

A análise das autoras do ensaio associa marcos legislativos importantes, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), a Resolução CNE n.º 02/2001, esta resolução determina que as escolas regulares precisam se organizar para atender os alunos da inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e os impactos que causam na qualificação e nos papéis dos professores “capacitados” e “especializados”. A ambiguidade persistente nas trajetórias formativas e a emergência do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) são exploradas, evidenciando desafios para a garantia de uma preparação docente abrangente. O texto conclui enfatizando a necessidade crucial de uma política de formação docente coesa e contínua, que sustente práticas pedagógicas inclusivas, supere as dualidades históricas e assegure que todos os estudantes com NEE – Necessidades Educacionais Especializadas dentre os quais, aqueles com deficiência – recebam educação de qualidade no sistema comum de ensino.

A análise dos cinco eixos propostos neste dossiê sobre a formação do professor no contexto do neoliberalismo revela uma interconexão profunda e multifacetada entre eles. Embora abordem diferentes facetas, todos convergem para uma crítica central: a submissão da educação e da formação docente, em particular, a uma lógica de mercado que precariza o trabalho e despolitiza a prática pedagógica.

A relação entre políticas educacionais e neoliberalismo estabelece o cenário macro. As reformas educacionais, sob o manto de eficiência e qualidade, frequentemente promovem a privatização de serviços, a redução do financiamento público e a responsabilização individual do profissional. Essa lógica neoliberal não apenas molda, como também distorce a formação docente e os saberes interdisciplinares. Em vez de uma formação sólida e crítica, pautada no diálogo entre diferentes campos do conhecimento, o que se observa é a valorização de uma formação técnica, fragmentada e orientada para a “prática pela prática”, ignorando a complexidade do contexto educativo.

Ao reunir vozes comprometidas com a transformação educacional, este dossiê propõe uma reflexão profunda sobre os caminhos possíveis para a implementação de uma educação pública de qualidade, pautada na equidade, na justiça social e na valorização da diversidade. Os artigos aqui apresentados não apenas denunciam os efeitos da mercantilização da educação, como também apontam estratégias de resistência e fortalecimento da formação continuada como instrumento de emancipação.

O leitor deste dossiê é, portanto, convidado a mergulhar nestas análises e a participar do debate sobre os rumos da formação docente em tempos de neoliberalismo – com olhar crítico, sensível e comprometido com a inclusão educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1, p. 39.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEE, 2008.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO: ENTRE DISCURSOS DE MELHORIA E REALIDADES EXCLUDENTES

BRAZILIAN EDUCATION IN TIMES OF NEOLIBERALISM: BETWEEN DISCOURSES OF IMPROVEMENT AND EXCLUSIVE REALITIES

Gilson Xavier de Azevedo¹

 <https://orcid.org/0000-0001-5207-1351>
 <http://lattes.cnpq.br/7422465237646518>

Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias²

 <https://orcid.org/0000-0003-3476-8109>
 <http://lattes.cnpq.br/3100475653423566>

Joana Corrêa Goulart³

 <https://orcid.org/0000-0003-1914-9756>
 <http://lattes.cnpq.br/7175850978145171>

Eloane Aparecida Rodrigues Carvalho⁴

 <https://orcid.org/0000-0003-4082-0516>
 <http://lattes.cnpq.br/7224881465469635>

Recebido em: 15 de junho de 2025.

Revisão final: 07 de setembro de 2025.

Aprovado em: 28 de setembro de 2025.



<https://doi.org/10.46401/arec.2025.v17.23540>

1 Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Graduado em Filosofia (Dom Felício/FAE-ME), Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA-CE) e Teologia (CETHEL/MACKENZIE). Pós-graduado em Administração Escolar e Coordenação Pedagógica (UVA-RJ), Ética e cidadania (UFG), Filosofia Clínica (Inst. Packter/PUC), Neuropsicopedagogia (Prominas), Ensino de Filosofia e Sociologia (Prominas). Docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: gilsoneduc@yahoo.com.br

2 Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Câmpus Sudoeste – Sede: Quirinópolis, no curso de Pedagogia. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Alfa América. Doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Adventista de São Paulo e em Educação Socioemocional pelo Instituto Brasileiro de Formação de Professores. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores da GPEFORP/CNPq/UEG/GO. E-mail: jacqueline.iglesias@ueg.br

3 Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Ciências e Letras de Araçariguama. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Professora titular da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Sudoeste - Sede: Quirinópolis. E-mail: joana@ueg.br

4 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestra em Ciências Sociais e Humanidade pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialista em Psicopedagogia. Graduada em História na Universidade Estadual de Goiás (UEG) e em Pedagogia. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Sudoeste - Sede: Quirinópolis. E-mail: eloane.rodrigues@ueg.br

RESUMO: O objetivo deste artigo é refletir sobre as principais questões hodiernas que envolvem a educação brasileira com ênfase na primeira década do século XXI, destacando sua relação com o desenvolvimento econômico, a influência das políticas públicas e econômicas, e a efetividade das ações governamentais na transformação social. Nos meios de comunicação, é comum observar os mais variados índices educacionais, sobretudo em épocas de campanha eleitoral. No entanto, se a educação oferecida ao brasileiro de fato melhorou, por que isso não é tão visível nos diversos setores da economia nacional? Essa problemática será desmembrada e conduzirá o leitor aos pontos elementares da discussão, perpassando análises de fatos do cotidiano (2001–2008), bem como os artigos das professoras Rosa Barone (1999 – Educação e políticas públicas: questões para o debate), Celito Luft e Berenice Corsetti (2000 – Políticas educacionais em tempos neoliberais: o econômico) e o texto intitulado “Relação Estado–Educação no processo de globalização neoliberal”, de Santos (2004). Para tanto, ao analisar criticamente as políticas educacionais brasileiras sob a influência da globalização e do neoliberalismo, percebe-se que está imersa em discursos de melhoria, entrelaçadas à permanência de problemas como falta de recursos, privatização, clientelismo e exclusão social. Desse modo, concluímos que é urgente avançar nos questionamentos das políticas educacionais à luz da complexidade da sociedade brasileira e dos impactos da globalização, para que a educação possa efetivamente promover inclusão e atuar como agente de emancipação social.

PALAVRAS-CHAVE: políticas educacionais, influências econômicas, discursos de melhoria, realidades excluidentes.

ABSTRACT: The purpose of this article is to reflect on the main contemporary issues surrounding Brazilian education, with an emphasis on the first decade of the 21st century, highlighting its relationship with economic development, the influence of public and economic policies, and the effectiveness of government actions in social transformation. In the media, it is common to see a wide variety of educational indicators, especially during election campaigns. However, if the education offered to Brazilians has indeed improved, why is this not so visible in the various sectors of the national economy? This issue will be broken down and will lead the reader to the basic points of the discussion, covering analyses of everyday facts (2001–2008), as well as articles by professors Rosa Barone (1999 – Education and public policies: issues for debate), Celito Luft and Berenice Corsetti (2000 – Educational policies in neoliberal times: the economic) and the text entitled “State–Education relationship in the process of neoliberal globalization” by Santos (2004). To this end, when critically analyzing Brazilian educational policies under the influence of globalization and neoliberalism, it is clear that they are immersed in discourses of improvement, intertwined with persistent problems such as lack of resources, privatization, clientelism, and social exclusion. Thus, we conclude that it is urgent to advance in questioning educational policies in light of the complexity of Brazilian society and the impacts of globalization, so that education can effectively promote inclusion and act as an agent of social emancipation.

Keywords: educational policies, economic influences, discourses of improvement, exclusionary realities.

INTRODUÇÃO

A educação é concebida dentro das sociedades como um lugar de suma importância para a formação de grupos sociais diversos, devido a isso, ao debruçar minuciosamente pelas multiplicidades de interrelações, estamos diante de contextos complexos, sujeitos a variadas perspectivas políticas, sociais, culturais e econômicas. Nas perspectivas dos educadores progressistas, a educação é frequentemente concebida como um agente privilegiado de transformação social. Ao democratizar o conhecimento, a educação torna-se um espaço para a construção de novas realidades. Esse processo não ocorre de forma espontânea ou isolada do cotidiano, mas resulta de ações integradas às diversas dimensões da vida humana.

A educação brasileira contemporânea desempenha um papel estratégico nas discussões sobre desenvolvimento social e econômico, configurando frequentemente os discursos políticos, planos governamentais e nos meios de comunicação. Durante períodos eleitorais, há um aumento na divulgação de dados e índices educacionais que, apesar de indicarem avanços em alguns aspectos, não resultam necessariamente em melhorias concretas nas condições de vida da população ou no fortalecimento dos setores produtivos nacionais. Essa discrepância entre discursos de progresso e a realidade vivida por grande parte da população exige uma análise crítica da efetividade das políticas educacionais implementadas nas últimas décadas.

Este artigo propõe uma análise crítica das políticas educacionais brasileiras, com um pouco mais de ênfase na formação de professores, levando em consideração o contexto da globalização e do neoliberalismo, que têm influenciado diretamente as diretrizes e ações do Estado na área da educação. A partir da observação de fatos cotidianos ocorridos entre os anos de 2001 e 2008, e do diálogo com produções acadêmicas como os trabalhos de Rosa Barone (1999), Celito Luft e Berenice Corsetti (2000), e Santos (2004), busca-se compreender como essas políticas têm sido formuladas e aplicadas, e quais os impactos reais sobre a qualidade da educação pública, a inclusão social e a formação cidadã.

A análise tem como ponto de partida que apesar da existência de uma retórica constante de melhoria e modernização do sistema educacional, persistem entraves estruturais que comprometem sua efetividade. Entre esses obstáculos,

destacam-se a insuficiência de recursos financeiros, a crescente privatização do ensino, a clientelização das políticas públicas e a exclusão social que ainda marca profundamente a inserção e a permanência de estudantes nas escolas. Tais questões revelam a necessidade de repensar o papel da educação no Brasil, não apenas como instrumento de capacitação técnica, mas como agente de transformação social capaz de promover equidade, justiça e cidadania.

Ao longo do texto, serão discutidos os limites e possibilidades das políticas educacionais frente aos desafios impostos pela lógica neoliberal e pelos múltiplos aspectos do contexto social brasileiro na primeira década do século XXI. A intenção é contribuir para o debate sobre a construção de uma educação pública de qualidade, democrática e inclusiva, que responda às demandas reais da sociedade e que esteja comprometida com a formação integral dos indivíduos. Dessa forma, reafirma-se a urgência de se repensar as políticas educacionais à luz de uma perspectiva crítica e transformadora, capaz de romper com modelos excludentes e promover uma educação que seja, de fato, um direito de todos e um instrumento de emancipação social.

Que “Lugar” ocupa a educação?

No dia 15 de março de 2007, o Economista, especialista em educação e colunista da Revista Veja escreveu um artigo que ou foi mal interpretado, ou estava incompleto a sarcástico. O título do mesmo era “Os quatro mitos da escola brasileira” destacando os aspectos que este estudo passa a destacar resumidamente.

1º Mito - O professor brasileiro é mal remunerado: para o colunista os professores no Brasil querem comparar seus salários com o dos americanos, que segundo ele ganha 15% menos que a média de outros tetos salariais e que no Brasil é de 56% superior à média nacional; outro fator é a jornada de trabalho; o professor tem jornada de trabalho mais leve do que o restante da população: 70% trabalham até quarenta horas semanais e conclui loschpe: “Se a classe docente fosse realmente injustiçada, o magistério não seria uma das carreiras mais populares do país, com mais de 2 milhões de profissionais - número que só faz crescer”.

2º Mito - A educação só vai melhorar no dia em que os professores receberem salário mais alto: segundo Gustavo, desde a criação do Fundef (Atual Fundeb) o salário dos professores melhorou, as notas nos exames nacionais despencaram. Aqui, ele faz uma crítica capciosa: “O que mais prejudica a performance dos docentes no Brasil é um sistema que despreza talentos individuais e resultados acadêmicos e forma professores com uma mentalidade equivocada - enquanto apenas 9% consideram ser prioritário ‘proporcionar conhecimentos básicos’ aos alunos, a maioria prefere “formar cidadãos conscientes”. No entanto, o sociólogo Simon Schwartzman, ex-presidente do IBGE no governo FHC em entrevista à Folha em fevereiro de 2008 afirma que “Bons salários podem atrair melhores talentos, mas aumentar o vencimento de quem já está trabalhando não muda muita coisa. No entanto, para mudar o prestígio da profissão, é preciso também melhorar a qualidade dos cursos de pedagogia e educação, hoje desmoralizados. Uma combinação interessante poderiam ser cursos bem articulados, criados ou supervisionados por secretarias de educação como as de São Paulo ou Minas”.

3º Mito - O Brasil investe pouco dinheiro em educação: de acordo com o artigo: “enquanto o Estado brasileiro destina 3,4% do PIB às escolas básicas, nos países da OCDE (organização formada por países da Europa e pelos Estados Unidos) esse gasto corresponde a 3,5% do PIB. O governo brasileiro também aparece como um investidor generoso no ensino superior: reserva às universidades 0,8% do PIB - a média da OCDE⁵ é de 1% do PIB (e olhe que no Brasil apenas 20% dos jovens estão na universidade, enquanto nos países mais desenvolvidos a média é de 50% de universitários)”.

4º Mito - A escola particular é excelente: para Gustavo: “o resultado dos estudantes 25% mais ricos do Brasil foi inferior ao dos 25% mais pobres dos países mais desenvolvidos”. Ele ainda aponta que: “90% de sua superioridade em relação à rede pública deve-se à condição socioeconômica de seus estudantes, que vivem num ambiente mais favorável ao aprendizado. Apenas 10% são atribuídos ao maior brilhantismo acadêmico da escola”. Haja visto o resultado no ano de 2006 as melhores notas ficaram com instituições públicas e federais.

⁵ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, ou OECD em inglês) é uma organização internacional dos países comprometidos com os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado. A sede da organização fica em Paris, na França. Também é chamada de Grupo dos Ricos. Juntos, os 30 países participantes produzem mais da metade de toda a riqueza do mundo. A OCDE influencia a política econômica e social de seus membros. Entre os objetivos está o de ajudar o desenvolvimento econômico e social no mundo inteiro, estimulando investimentos nos países em desenvolvimento (<https://portal.mec.gov.br>).

Mas é necessário aqui fazer algumas ressalvas. Ao tentar desfazer tais mitos, o autor acima tenta mostrar que a culpa inicial da educação está não no sistema como se diz desde o fim do militarismo, nem na estrutura financeira do país, mas na condição acadêmica dos profissionais. Nesse sentido, não há o que discordar, mas lembre-se o leitor que 78% dos professores que estão atuando no ensino básico brasileiro, foram formados em escola públicas do país, o que na visão do professor Paulo Ghiraldelli é sinônimo de precariedade e falta de objetividade formativa:

A licenciatura no Brasil de hoje se resume ao sistema de grade curricular, que é o de "núcleo de conteúdo mais disciplinas pedagógicas". O estudante universitário faz disciplinas básicas e, depois, mais quatro ditas pedagógicas. Em geral, são as seguintes (os nomes podem variar um pouco): Prática de Ensino (estágio), Psicologia da Educação, Didática e Legislação. Estamos nisso há anos e todos os estudantes dizem que não funciona. Isso não forma o professor (Folha, 2007).

Assim Gustavo Ioschpe encerra o seu artigo: "seus professores passaram por escolas ruins e cursaram faculdades precárias. Infelizmente, eles estão igualmente desqualificados para dar uma boa aula. O Brasil só vai deixar a lanterna na educação quando conseguir fazer um diagnóstico correto - e se livrar desse e dos demais mitos que rondam as escolas do país". Falar assim dá inicialmente a entender que o fato de ter estudado em Yale nos EUA faz dele superiormente melhor que os demais profissionais do Brasil, mas em tom de desabafo esse artigo expõe nesse parágrafo certa indignação com um aristocrata que nunca pisou em uma sala de aula de Ensino Fundamental ou Médio. A arrogância tem sido sua marca registrada nos artigos que escreve para a revista *veja*⁶. Dessa maneira, considere como resultados da educação no Brasil, a atuação do governo nesse aspecto que soma um montante de mais de 60% que como em todo país é uma questão de responsabilidade social como aponta o comentário a seguir:

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) não é propriamente um plano, é uma colcha de retalhos. E exagerado nas ambições. É um pulverizador de recursos e, ao mesmo tempo, seus objetivos são vagos e mal redigidos. Sua "pedagogia" é a proposta estranha, vindia do grupo do Todos pela Educação, que tem por base a idéia do "faça você mesmo". Tudo é jogado nas costas da tal de "comunidade". Ninguém mais poderia ir para o trabalho caso essa idéia vingasse, pois todos nós teríamos de ir para a escola para ajudá-la a funcionar. Essa ficção chamada "comunidade", e não mais o Estado, é vista como a real responsável pela educação pública (Folha; Paulo Ghiraldelli, 2007, s.p.).

A esperança nacional com o lançamento do PDE – Plano de Desenvolvimento

⁶ Cf. http://veja.abril.com.br/gustavo_iосhpe

da Educação no Brasil seria reverter em 8 anos esta situação de maneira que os mercados fossem atendidos por indivíduos realmente formados e não apenas por possuidores de diplomas⁷.

Segundo Rosa Barone (2000), o mercado não quer mais um profissional consciente, mas exige produtividade, qualidade e competitividade, alguém ligado às tecnologias baseadas na microinformática. Na fala da autora: "um trabalhador conectado ao processo de mudança. A exigência de adquirir a capacidade de adaptação às mudanças, de compreender os novos processos técnicos decorrentes das novas tecnologias, de saber comunicar-se de forma eficiente" (Barone, 2000, s.p.).

Em tempos de crise educacional do ponto de vista do "ensino-aprendizagem" quem está em processo de formação hoje ou quem está no mercado, precisa rapidamente "aprender a aprender". Se por um lado o mercado exige certo raciocínio lógico, rápida resolução de questões e proatividade para alguns problemas que surgem no cotidiano do trabalho, bem como disposição de estar sempre aprendendo, por outro, Barone aponta a necessidade de uma força de trabalho cooperativa, que tenha autonomia, seja comunicativa e, sobretudo, que se identifique com a empresa; as empresas hoje trabalham com o conceito de soma ou sinergia⁸.

É um fenômeno notável no Brasil a proliferação de indivíduos que se autodenominam especialistas em educação, como coaches, mentores e supervisores educacionais. Esses profissionais têm se inserido de forma crescente no contexto das instituições de ensino, oferecendo "apoio" aos educadores e, em alguns casos, prestando consultoria a figuras do governo para influenciar as políticas educacionais. Essa tendência suscita debates sobre a qualificação e o papel desses agentes na complexa arena da pedagogia e da gestão educacional.

Nesta complexa rede educacional, o que muito se questiona, é como de fato o Plano Nacional da Educação - PNE tem proporcionado mudanças na realidade prática do cotidiano escolar do Brasil. Pode-se dizer que o que mudou na educação

⁷ Tiago Francisco Vieira Pereira, de 22 anos, foi preso em Tangará da Serra, em Mato Grosso, e levado para o prédio da Polícia Federal, em Cuiabá. Segundo as investigações, que duraram um ano, ele vendia diplomas universitários em todo o país (JN, 14 mar 08).

⁸ Sinergia deriva do grego *synergia*, cooperação sín, juntamente com érgon, trabalho. É definida como o efeito ativo e retroativo do trabalho ou esforço coordenado de vários subsistemas na realização de uma tarefa complexa ou função (WKP, 2008).

foram as dificuldades de se educar sem estrutura social, como foi visto na reportagem do Fantástico em março 2008, em que apresentou na terceira maior cidade do Maranhão, crianças não têm lanche para comer na escola. E o banheiro delas é o matagal. Sem merenda, alunos levam de casa tudo o que têm para o momento do lanche: itens como farinha, óleo e sal. Enquanto isso, a prefeitura compra 22 toneladas de uma carne que não existe (Fantástico, 30 Mar. 08).

Considera-se desta forma que, a educação é um todo e como cita loschpe "a ignorância custa um mundo". Além do que é preciso perguntar se o Brasil está educando ou simplesmente profissionalizando seus alunos como cita a professora Elisa Barone (2000, s.p.):

[...] educar para a competitividade, educar para o mercado, educar para incorporar o Brasil no contexto da globalização. Tal visão restrita acabou por deixar de lado muitos dos valores que anteriormente vinham informando o fazer educacional: educar para a cidadania, educar para a participação política, educar para construir cultura, educar para a vida em geral.

Observa-se que a produtividade, a competitividade, a formação para um mercado cada vez mais dentro dos princípios neoliberais, negligênciava uma formação voltada para a cidadania, participação para vida e principalmente para uma participação política.

Um estudo divulgado em junho de 2008, conduzido pela consultoria americana McKinsey, intitulado "Como os Sistemas Escolares de Melhor Desempenho do Mundo Chegaram ao Topo", coordenado por Mona Mourshed, é o resultado de uma extensa pesquisa que incluiu mais de 200 entrevistas e visitas a 120 escolas em 20 nações. O objetivo principal do trabalho foi desvendar os fatores que levaram determinados países a alcançar as melhores posições no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), bem como aqueles que demonstraram um rápido avanço nesse ranking (Ratier, 2008).

Neste estudo foram levantadas quatro lições que poderiam ser consideradas para a melhoria da educação no Brasil: "1. A qualidade de um sistema educacional não pode ser maior que a qualidade dos seus professores. 2. A única maneira de melhorar os resultados é melhorar a instrução. 3. Alto desempenho significa que todas as crianças devem ser bem-sucedidas. 4. Toda escola precisa de um grande dirigente" (Nova Escola, 2008).

O já mencionado processo de desresponsabilização do estado frente a isso está se tornando real desde a gestão Paulo Renato de Souza no governo FHC

via municipalização ou prefeiturização do Ensino. A Rede Globo com o projeto “Amigos da Escola”. Na visão de Arroyo (2000 p. 23-24):

o direito à educação nunca será garantido por um clube de amigos. Já temos amigos e amigas da cultura, de animais de estimação ameaçados, de crianças de rua, de órfãos e agora a mídia e os governos lançam a Campanha Amigos da Escola; mais um capítulo de nossa longa história, de sua descaracterização. A educação escolar é tratada como uma terra vadia, sem cercas, facilmente invadida por aventureiros ou por amigos. Muitos amigos! Qualquer um entende, palpita sobre a Escola, aceita ser professor(a) ou gestor de educação. Paralelo a esse processo tivemos a descaracterização dos seus profissionais ou a desprofissionalização dos mestres de Escola. Qualquer um que domine um conhecimento é uma técnica, poderá ensiná-los como um biscate e um complemento a seus salários.

Segundo Luft e Corsetti (2005, p. 43), durante o governo de FHC o que se pode notar em termos de educação é um completo paradoxo; Ana Lúcia Gazzola em entrevista à Folha diz a esse respeito que “O governo anterior [Fernando Henrique Cardoso] fez uma desmontagem da instituição pública”. Marcado por um processo de centralização, profundamente antidemocrático, controle do trabalho do professor: a avaliação da educação básica e superior e pela imposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O indivíduo na história recente do Brasil é posto como capital humano, ou seja, quanto de “mais valia” é capaz de produzir para uma empresa; idéia questionável se nos perguntarmos onde essa ganância de mercado os tem levado que indiretamente questiona o filme “O Gangster (2008)”. O ser humano passa de cidadão a consumidor sendo está a sua nova identidade: “Quanto você consome ou pode consumir? esse é seu valor”. Esse é o tempo da educação como necessária para a formação de “cidadãos trabalhadores” ou aqueles com reais chances de competitividade.

Prontamente se disseminou a idéia de que, para sobreviver na pós-modernidade ou conseguir emprego, a educação será indispensável. À educação compete a tarefa de manter a competitividade, fundamental para a inserção do Brasil no mercado globalizado neoliberal (Luft Ib, p. 44). De acordo com Tarso Genro: “O cidadão-consumidor e o espectador da revolução futura não fazem a história no cotidiano, pois se abrigam na mesma visão metafísica de democracia, que gera duas fontes de alienação política: aquela que subsume a cidadania no exercício do consumo e aquela que se nega a produzir conquistas dentro da ordem” (Folha, 20 Jan 02).

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, os mais de 150 países

participantes, incluindo o Brasil, se comprometeram a oferecer educação básica de qualidade; o coordenador do programa na Unesco, o alemão Wolfgang Vollmann, esteve nessa ocasião no Brasil para preparar o encontro, e mencionou: “O Brasil é o bom aluno do grupo”, mesmo que país só tenha cumprido duas das seis metas básicas da Conferência Mundial de Educação para Todos, subiu para 95%, tendo aumentado quase 10%.

Na primeira década do século XXI, o Brasil viu um crescimento significativo nas políticas de inclusão e programas sociais. O governo implementou iniciativas como as cotas raciais, que geraram amplas discussões, e um sistema de bolsas escolares, o Bolsa Escola, para manter crianças e adolescentes nas escolas. Com o apoio do Banco Mundial, esses programas foram expandidos e contribuíram para um aumento notável nos índices de permanência e acesso à educação nos níveis fundamental, médio e até superior.

Essas ações foram parte de um esforço maior para combater a desigualdade e promover a inclusão social no país. Segundo a Folha de São Paulo (29 mar. 08): “taxa de escolarização dos jovens de 14 ou 15 anos ocupados é de 84,2%. Entre os que não trabalham, o percentual chega a 93,7%. Para os jovens de 16 ou 17 anos, a taxa dos que trabalham é de 70,8% contra 82,4% entre os não ocupados”. Diante desses dados, as percepções de Gentili (1998) contribuem para uma análise crítica contundente ao modelo neoliberal, que transfere a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso social para o indivíduo, ignorando as condições estruturais que influenciam esses resultados.

Para concluir esse tópico, é necessário destacar que a educação é tratada como um bem privado, onde o mérito e a competição definem quem triunfa. Assim contribui para a crise educacional, pelo fato de não ser apenas vivida pela sociedade, mas também gerada e perpetuada por ela, ao naturalizar a precarização do ensino e responsabilizar professores e alunos pelos seus próprios insucessos.

“Mudar a educação”: o papel dos Organismos Internacionais

As relações internacionais entre Ensino Brasileiro e ONGs ou mesmo órgãos avaliadores, como o laep (Avaliação Internacional do Progresso Educacional) têm mostrado um lento crescimento nacional em relação ao nível de aprendizado de nossos educandos. Talvez isso se dê em decorrência das arcaicas posturas

assumidas nos diferentes governos, pois tratam a educação com medidas distributivas; redistributivas e regulatórias, ou como aponta Barone (2000), o caráter indutor e um comportamento mimético.

O aumento no uso de avaliações padronizadas tem gerado um debate significativo sobre a qualidade do ensino, o foco excessivo nesse tipo de prova tem levado as instituições a priorizar o treinamento dos alunos para responder a questões específicas, em vez de promover uma aprendizagem mais profunda. Como resultado, aspectos fundamentais da educação, como o diálogo, o raciocínio crítico, a apropriação do pensamento científico e a capacidade de analisar a realidade, acabam sendo negligenciados por não serem mensurados nesses exames, pois tudo volta-se novamente para o ensino tecnicista, deixando de lado a função social da escola (Saviani, 2011).

O fato é que mesmo no Ensino Superior, os índices ainda não são tão positivos, as universidades brasileiras durante o ano de 2007 tiveram uma expressiva melhora no ranking do Ensino Superior. O ranking internacional que mede a produção científica feito pelo Instituto de Altos Estudos da Universidade Xangai Jiao Tong, na China. A melhor posição no País é a da Universidade de São Paulo (USP), que ficou em 128º lugar, seis acima do que em 2006. Outra instituição brasileira, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), integrou o ranking em 2007 e se juntou às outras quatro universidades que já integraram a (Cf. O Estado 14 ago. 07). No Ensino Fundamental II a taxa de pessoas em sua idade escolar matriculadas em 2004 foi de 87,5%, e o número de alfabetizados, de 88,6% (JN, 27 nov. 07).

Fábio Takahashi na reportagem intitulada “A carreira docente atrai menos preparados” comentou um estudo realizado pelo ENEM e ENADE que apenas 5% dos alunos formados considerados melhores no Ensino Médio querem atuar como docentes do ensino básico. Dos alunos considerados melhores, 31% querem a área da saúde e 18% Engenharia. Ressalta ainda a fala de Roberto Leão, presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, afirma que: “Como a profissão é desprestigiada, a maioria daqueles que escolhem trabalhar como professor o faz porque o curso superior na área é mais fácil de entrar, barato e rápido” (Folha, 09 jun. 08).

Mesmo internacionalmente, é o mercado que dita o que se deve formar nas universidades; as tendências mundiais atingem fatalmente os grandes centros brasileiros, seja por meio de mitos sociais, seja pelas solicitações do BM (Banco

Mundial). Em sua proposta original *The Dividends of Learning* (Dividendos da Aprendizagem), o Banco Mundial, impõe sua política de educação, requerendo das Universidades via MEC resultados das pesquisas desenvolvidas com ênfase no mercado inicialmente, e depois na escola e na aprendizagem de modo que é dever das instituições de ensino superior criar e ou desenvolver meios ampliar a formação de professores. O BM na visão de Barone (lb) também “solicita” trabalhadores mais flexíveis, adaptáveis e com capacidade de aprender novas habilidades exigindo especial atenção financeira ao Ensino Básico.

Para Haddad, o entendimento é de que o Estado deveria avaliar, e o mercado, por função, regular o seguimento privado. “Nossa compreensão é de que o Estado deve sim avaliar e regular. Se não houver regulação do Estado, a tendência é o sistema competir no mercado por preço. Se houver efetiva presença do Estado, a tendência é que o sistema busque competir por qualidade” (Folha, 26 Mar. 08). Em resumo, deve segundo o então, Ministro da Educação à época, existir uma inter-relação entre os segmentos de ensino, sendo o EB (Educação Básica) o mais importante desses, como ressalta Barone:

[...] Para apoiar esta teoria utilizam-se estimativas – por meio de regressões estatísticas históricas – relativas ao aumento da renda de uma pessoa analfabeta (em cuja educação se investe determinada quantia), que seria proporcionalmente maior que o aumento de salário de um profissional com pós-graduação em cuja educação adicional fosse investido o mesmo montante. Por esta razão, o investimento na educação primária traria mais vantagens sociais do que na secundária e na superior, uma vez que, somando os maiores aumentos de rendas pessoais se conseguiria um incremento maior da renda nacional por unidade de valor adicional investida. Em análises deste tipo apóia-se a hipótese de que a vantagem ‘social’ coincidiria com a vantagem dos setores mais carentes (Barone, 2000, p. 10).

Quando se pensa em EB o conjunto de medidas também deve ser global; as políticas públicas devem atingir a família como um todo e os agentes sociais têm a responsabilidade direta nisso (Guareschi et al., 2004).

A relação entre pobreza e educação é complexa e, muitas vezes, cíclica, desta forma, o investimento em educação é frequentemente apontado como a principal estratégia para romper o ciclo de pobreza. Dados de um estudo desenvolvido pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), apontam que se a família permanecer por dois meses abaixo da linha que separa pobres e não-pobres, a chance de ultrapassar esse limite é de 50%. Após 15 meses, diminui e se estabiliza em 10%; aos três meses, a família tem 40% de possibilidade de abandoná-la e com um ano nessa condição, as chances declinam para 20%. Para

Lygia Cesar, da MCM, uma solução de curto prazo. "O ideal é ampliar o investimento em educação", visando uma mudança estrutural e duradoura (Folha, 13 jul. 08).

Para Barone (2000), volta a ideia de que a educação é elementar para a formação do que ela chama de "capital humano", adequado a esta nova modalidade. O BM já indicou a EB como caminho para o aumento sustentável de taxas de crescimento econômico, a fim de superar as desigualdades e para construção de um espaço político estável.

Em parte, a Grande Reforma educacional feita a partir de 1995, com a criação dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais,), A LDB 9394/96, Siedsup, Programas de Avaliação como IDEB, ENEM e ENADE, o incremento do livro didático, e mais recentemente dos Lap Tops e a exacerbada privatização do ES, fez com que a redefinição educativa fosse pelo menos entendida no Brasil como um caminho real para o desenvolvimento.

[...] Neste sentido, o caráter da reforma educacional está bastante afinado [...] com a reforma do Estado promovida pela área econômica e com suas orientações. O ministro vem mostrando bastante agilidade em cumprir os compromissos com o BIRD e o BID, e facilidade em obter os recursos para seus projetos, o que comprova as afinidades de orientações (Barone, 2000, s.p.).

A CEPAL⁹, pensado pelos economistas, sociólogos, planejadores, dentre outros, é contínuo com os organismos internacionais ao afirmar: "a transformação educativa passa a ser um fator fundamental tanto no exercício da moderna cidadania como para alcançar altos níveis de competitividade". Para haver a integração da América Latina ao panorama econômico internacional é preciso criar parâmetros de competitividade dos produtos e serviços aqui produzidos.

[A Cepal evidenciou que] O Brasil foi o país da América Latina que mais recebeu investimento estrangeiro direto (IED) no ano passado, com quase US\$ 35 bilhões, superando o México, que liderou o ranking de 2006, segundo a Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe). O investimento estrangeiro no país cresceu 84% em 2007 em relação ao ano anterior e totalizou US\$34,59 bilhões. O México recebeu US\$23,23 bilhões, seguido por Chile, com US\$14,46 bilhões, e Colômbia, com US\$9,03 bilhões. Os investimentos no Brasil representaram quase um terço dos realizados na América Latina, US\$105,93 bilhões (Cf. Folha, 09 Mai. 08).

Conforme Barone (2000) a CEPAL ainda menciona que a educação como

⁹ A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), e tem sua sede em Santiago, Chile. A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Foi criada para coordenar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, coordenar as ações encaminhadas para sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo.

mecanismo importante para assegurar o acesso universal aos elementos de interpretação da modernidade. O maior desafio segundo os técnicos é fazer com que os países se/ou empresas saibam acumular e aplicar conhecimento tecnológico, sendo a educação e escolarização as alavancas principais nesse processo. As Universidades Brasileiras devem passar a dominar mais expressivamente a difusão e inovação científico-tecnológica; também aponta a necessidade de se estabelecer um compromisso da sociedade civil com a Educação.

O Fórum Econômico Mundial divulgou nesta quarta-feira o ranking de competitividade em Tecnologia da Informação e Comunicações (TIC), no qual o Brasil aparece em 53º no geral e em terceiro lugar na América Latina. Entre os países latino-americanos, o país é superado apenas por Chile (31º) e México (49º). Também destacaram seu alto nível no uso da internet e dos computadores, além do chamado "governo eletrônico" e de um entorno de "e-empresas" muito dinâmico (Folha, 28 mar. 07).

Essas informações estão em diálogo com informações de junho de 2008, "os brasileiros já haviam atingido o patamar dos 40 milhões no primeiro trimestre do ano, o que representa cerca de 22% da população do País". Segundo pesquisa do Ibope, "são 41,565 milhões de maiores de 16 anos com acesso à rede mundial de computadores". A categoria "e-Commerce" figurou na terceira colocação, pontuando com 4,7% de aumento em número de usuários, batendo a marca de visitas de 13,1 milhões de pessoas; seguido de "Telecom e Serviços de Internet, que cresceu 3,8% em número de usuários, atingindo 21,3 milhões de brasileiros; e de "Finanças, Seguros e Investimentos", cujo crescimento no período atingiu 3,7%, recebendo a visita de 9,2 milhões de brasileiros" (Yahoo Notícias, 2008).

A partir de exemplos tidos como bem-sucedidos, renova-se a crença de que basta seguir o "receituário" para alcançar os mesmos resultados apontados nos documentos oficiais. No entanto, esse tipo de abordagem desconsidera o percurso histórico que moldou cada país e ignora as particularidades de seus contextos econômicos, sociais, políticos e culturais. Não há, ao que parece, espaço para refletir sobre as distintas relações que esses fatores estabelecem e nem sobre os efeitos que produzem nos processos educativos.

Já citada "Conferência Mundial de Educação para Todos", realizada em Jomtien na Tailândia em 1990 em parceria com o UNICEF/PNUD, ressaltou o papel primordial da educação básica na estruturação dos países latino-americanos. Trata-se de elevar assim um dos quatro termômetros do IDH ou "Índice de desenvolvimento humano"; segundo o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) Ipea, o Brasil que chegou em 1991 a um Índice de

Desenvolvimento Humano de 0,797, integra a lista dos países com alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Alcançou a marca de 0,8 numa escala que vai até 1, entrando oficialmente na categoria de alto desenvolvimento humano. Segundo dados da ONU, a renda per capita da população em 2005 foi de US\$8.402 ao ano, por brasileiro – valor ligeiramente superior ao registrado em 2004, que era de US\$8.195.

A Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em uma pesquisa divulgada em 2006, indicou que dos 45 países cujos índices de repetência são superiores a 10%, o Brasil, com taxa de 21% (a pesquisa usa como base o ano de 2002), tem situação melhor apenas que 15 países, a maioria da África e do Caribe. O Camboja, por exemplo, tem 11%. Já o Haiti, 16%, e Ruanda, 19%. No Chile, o índice é de 2%, e na Argentina, 6%. A meta de 2004 a 2007 era diminuir de 9,3% para 7% a proporção de alunos que repetem no EM, mas a taxa, porém, subiu para 17,6%. No estudo, os dados oficiais de 2007 mostram que 71% dos alunos que concluem o ensino médio têm dificuldades até para lidar com conceitos elementares, como subtração e porcentagem (Folha, 17 jul. 08).

Tais indicadores têm influência direta, ou são uma parte do que se pode chamar de falta de perspectiva de futuro, pois de acordo com uma pesquisa feita no ano de 2008 com 11 mil jovens brasileiros, descobriu que dos medos e as expectativas que pesam na escolha da profissão, o medo da decepção: 33% dos jovens temem errar na escolha. “Passar o curso inteiro pensando se era aquilo que realmente eu queria fazer e aí ser um mau profissional” (JN, 28 jun. 08).

Em junho de 2005, O BM divulgou um estudo que avalia a redução da pobreza em diversos países, destacando que a maior redução da pobreza ocorreu em países que mais investiram em educação. Neste mesmo relatório foi destacado por Malu Villela, embaixadora da Boa Vontade da Unesco na reportagem de 2005, que “não fosse o déficit educacional no Brasil, o número de pessoas pobres teria caído entre 35% e 50% em vez dos 24% registrados entre 1981 e 2001” e caso o país queira que os mais pobres aproveitem seu crescimento, de modo a ampliar a entrada as escolas de qualidade, é prioritário (Folha, 12 jul. 2005).

Os estudos que têm sido desenvolvidos na América Latina, têm reiterado o ideário difundido pelos organismos internacionais de que as questões identificadas em nosso sistema educacional precisam ser superados rapidamente, incluindo conquistas como a descentralização, gestão de qualidade, financiamento e avaliação da educação; sem, contudo, supervalorizar o papel da iniciativa privada na busca de soluções para a problemática educacional no país.

Para Barone (2000), o “Relatório Delors”, o resultado dos debates que

ocorreram no âmbito da UNESCO no final da década de 90, retoma a educação voltada aos processos de desenvolvimento sustentável é um tema amplamente debatido por diversas agências e organismos internacionais. No entanto, destaca-se a necessidade de não tratá-la como um “remédio milagroso” – como se, sozinha, como se fosse capaz de resolver todas as questões enfrentadas pelos países.

Nesse cenário, Pascal Lamy, então diretor-geral da OMC, reconhece os avanços de países emergentes como o Brasil, cuja atuação tem contribuído para a construção de um novo equilíbrio nas relações internacionais. Para ele, trata-se de um movimento sem volta. Inclusive, afirma ver como inevitável a entrada do Brasil no Conselho de Segurança da ONU – uma das principais metas da diplomacia brasileira no governo Lula (Folha, 23 dez. 2007).

[...] muitas vezes atribui-se ao sistema de formação a responsabilidade pelo desemprego. A constatação só é justa em parte, e, sobretudo, não deve servir para ocultar outras exigências políticas, econômicas e sociais a satisfazer, se se quiser alcançar o pleno emprego ou permitir o arranque das economias subdesenvolvidas. Dito isto, e voltando à educação, a Comissão pensa que sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos e com possibilidades de transferências entre diversas categorias de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retomar da formação, constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego. Tais sistemas levariam, também, à redução do insucesso escolar que [...] causa enorme desperdício de recursos humanos (Barone, 2000, s.p.).

Existe uma necessidade intensa de se resolver os problemas socioeconômicos. O relatório destaca a superação de diversas tensões ainda presentes nas sociedades atuais. Nesse contexto, propõe-se uma educação fundamentada em quatro pilares essenciais: **aprender a conhecer**¹⁰, **aprender a viver juntos**¹¹, **aprender a fazer**¹² e **aprender a ser**¹³. Soma-se a isso a necessidade de garantir ao educando a possibilidade de fazer parte das múltiplas dimensões formativas: ética e cultural, científica e tecnológica, e econômico-social.

10 Este tipo de aprendizagem visa nem tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e uma finalidade da vida humana.

11 Quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos inter-individuais tendem a reduzir-se, chegando a desaparecer em alguns casos.

12 Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? É a esta última questão que a Comissão tentará dar resposta mais particularmente.

13 Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (Chomsky, 2005).

O desenvolvimento do país é, sem dúvida, responsabilidade do Estado. No entanto, não pode ser atribuição exclusiva dele. Cabe também às empresas – especialmente às multinacionais que atuam em território nacional e, muitas vezes, se beneficiam de uma força de trabalho barata – assumir o compromisso com a justiça social. A chamada “responsabilidade social” empresarial precisa, de fato, refletir-se na ampliação das oportunidades de educação de qualidade. Aos poderes públicos, por sua vez, cabe assegurar a estabilidade do sistema educacional e fomentar parcerias capazes de promover a inovação nas práticas educativas.

Para o final dos anos 90, a UNESCO enfatiza a necessidade de que as políticas educativas promovam a inclusão dos excluídos, não mais através de medidas compensatórias como ocorria no passado, mas introduzindo modificações no sistema educativo comum que permitam ajustar o ensino às diferenças individuais, sociais e culturais. Ao mesmo tempo, destaca a importância de fortalecer a função do Estado para assegurar a igualdade de oportunidades (Barone, 2000, s.p.).

Assim, deve-se questionar, como a política educacional brasileira, seja nas suas orientações, estratégias ou ações, se posiciona frente a tais desafios? Até que ponto a política educacional em andamento vem incorporando os marcos do mundo globalizado?

O Plano Nacional da Educação frente ao Ensino Superior

Responder às questões propostas acima, é ao mesmo tempo propor uma agenda de desenvolvimento setorial e cumpri-la com contínuos superávits. É dar respostas às novas solicitações, revisando a relação educação e trabalho. De outro modo, outrora, o país que dominava a baixa qualidade do sistema escolar. Esse fator associado a burocratização do sistema educacional, aliada à privatização e à clientelização das políticas públicas da área, bem como à exclusão da comunidade escolar e dos profissionais da educação dos processos decisórios e de gestão, acabou por comprometer – de forma estrutural – qualquer tentativa real de modernização do setor (Hanke, 1987).

Já na década de 1990, apesar da crescente presença das inovações tecnológicas e da exigência por novas qualificações e competências, a educação vigente não conseguiu acompanhar plenamente tais transformações. É nesse

cenário que o debate sobre a qualidade da educação ganha centralidade neste novo século. Passa-se, então, a orientar esforços no sentido de reduzir os altos índices de repetência e evasão no Ensino Fundamental, implantar sistemas de avaliação, adequar os conteúdos às especificidades das populações atendidas, diminuir o número de alunos por sala, investir de forma efetiva na formação e valorização do corpo docente – com capacitação contínua, melhores salários e condições dignas de trabalho – e garantir o fornecimento de equipamentos e recursos básicos (Barone, 2000).

Ainda para Barone (2000, s.p.) “Há [todavia] uma lógica de reformar sem aumentar as despesas, procurando adequar o sistema educativo às orientações e necessidades prioritárias da economia”.

Repensar e pôr em prática a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ampliar a intervenção do governo federal no financiamento para a educação, favorecendo a descentralização e municipalização do Ensino Fundamental, promover a valorização do Magistério (garantindo a transferência de verbas para o Ensino Fundamental dos Estados, Distrito Federal e Municípios) são os caminhos seguros para se promover uma real reforma educacional, para então se atingir aceleração de estudos e regularização do fluxo escolar, além do crescimento econômico.

É igualmente necessário considerar o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, que estabeleceu metas e objetivos tanto para a educação básica quanto para o ensino superior. No que se refere a este último, ganha destaque a formação inicial e continuada de professores, evidenciando-se a urgência de políticas que promovam a valorização da carreira docente. Entre as diretrizes, incluem-se a ampliação de vagas em regiões com déficit de profissionais, a expansão da oferta de cursos no período noturno – fundamental diante do perfil trabalhador da maioria dos estudantes de licenciatura – e a integração entre ensino, pesquisa e extensão na formação. Além disso, torna-se indispensável incorporar temáticas transversais que dialoguem com a realidade escolar e social contemporânea, bem como garantir a preparação de professores para atuar nos contextos da educação especial, indígena e de jovens e adultos. (Brasil, 2001).

Segundo Draibe (1999), a educação brasileira básica, bem como a do Ensino Superior, tem sido marcada por um conjunto de transformações estruturais e orientações voltadas à reorganização do sistema. Entre essas mudanças, destacam-se medidas relacionadas à redistribuição e descentralização de recursos, à busca por maior equilíbrio regional na aplicação dos investimentos,

bem como à aproximação com a sociedade civil por meio de parcerias. Além disso, enfatiza-se a modernização curricular, a diversificação das trajetórias profissionais, a criação de programas nacionais de formação de professores e a implantação de um sistema integrado de avaliação educacional.

Nesse afã, a Unesco formulou a "Declaração de Paris", documento produzido como síntese final de diferentes conferências regionais e da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Paris, em outubro de 1998. Mais do que fixar metas claras sobre o que deve ou não deve ser feito, a declaração mostra que toda a humanidade enfrenta (e continuará enfrentando) problemas semelhantes nessa área. Ampliar a inclusão da população nesse nível de educação, equilibrar os investimentos públicos e privados, treinar profissionais ou formar cidadãos, relacionar o ensino à pesquisa (Cf. Folha, 12 out. 98). Os pontos abordados na Declaração de Paris, relacionados pela por Zanette à missão e dever da Educação Superior são os seguintes:

Educar, formar e realizar pesquisas com estrita observância de garantir alta qualidade; 2) Submeter todas as suas atividades às exigências da ética e do rigor científico e intelectual; 3) Cuidar da relevância da educação superior que deve ser avaliada em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam. Esta avaliação deverá levar em conta padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e uma melhor articulação com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho; 4) Ampliar a contribuição da educação superior para o desenvolvimento do sistema educacional como um todo, especialmente por meio da melhoria da formação do pessoal docente; 5) Fortalecer a cooperação com o mundo do trabalho e analisar e prevenir as necessidades da sociedade; 6) Introduzir inovações que permitam o desenvolvimento de uma nova visão e novo paradigma que tenha seu interesse centrado no estudante. Para tanto, a política de acesso deve mudar para poder incluir categorias cada vez mais diversificadas de pessoas; 7) Formar cidadãs e cidadãos bem informados e motivados, capazes de pensar criticamente e de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos; 8) Estabelecer políticas transparentes em relação ao pessoal docente e aos estudantes. Os professores devem estar preocupados, sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fonte de conhecimento; 10) Estimular a parceria com base em interesses comuns, respeito mútuo e credibilidade. A parceria pode ser uma matriz estratégica para a renovação da educação superior (Zanette, 2004, p. 4).

Conforme esse artigo mostrou um pouco acima, investir em pesquisa é essencial para desenvolver a alteridade universitária e ampliar as verbas para a pesquisa. A Universidade Estadual de Goiás (UEG), por exemplo, onde os autores trabalham, têm investido em pesquisa e extensão; são cerca de 150 projetos de pesquisa nas mais variadas áreas, desenvolvidos por semestre. Para Jorge Werthein (apud Zanette, 2004, p. 5).

A universidade é semelhante a uma torre de vigia. Trata-se de um lugar privilegiado de observação da sociedade, localizada no seu topo. Dela se avistam as tendências e as perspectivas. Dela se pode partir para desenhar os horizontes do futuro. Futuro marcado não só pelos conhecimentos e competências, mas também pelos valores de aceitação da diversidade, da paz, da valorização do desenvolvimento humano, da igualdade e tantos outros.

É preciso diminuir a distância entre o Estado e as suas Universidades, ampliando a ação do Governo para reverter o atual, mas em alguns casos falta material humano para promover o crescimento; é o caso do ProUni (Programa Universidade para Todos) que no segundo semestre de 2008 teve sobra de 46.623 bolsas oferecidas, o correspondente a 39,2% do total. No último processo seletivo do programa, foram oferecidas 118.871 bolsas, mas apenas 72.248 candidatos foram pré-selecionados (Cf. Folha 30 jun. 08).

Na visão de alguns autores, é preciso reafirmar o compromisso e a confiança do país no real papel das Universidade para o desenvolvimento sustentável por meio de políticas claras, em que não participe apenas o Governo, mas também os atores envolvidos no processo: estudantes, docentes, reitores, governo e a sociedade civil organizada. O papel revolucionário da universidade não pode ceder em tudo às imposições do mercado que segundo Zanette (2004, p. 5), “a lei selvagem só permite a sobrevivência das carreiras mais lucrativas, dos estudantes mais prudentes, da investigação que corresponda aos anseios das empresas privadas e não o desenvolvimento do país”. Para a pesquisadora:

O papel do Estado deve ser claro em todo este assunto: deve velar, por exemplo, por impedir o crescimento desordenado das instituições privadas, que buscam seu próprio lucro ao invés do desenvolvimento da nação, valorizando e investindo nas instituições pública, propiciando seu fortalecimento e crescimento no país, devendo também velar e controlar a qualidade dos cursos em todas as instituições [tanto privadas quanto particulares] (Zanette, 2004, p. 5).

CONCLUSÃO

Diante das reflexões apresentadas, este estudo demonstrou que as políticas educacionais brasileiras, especialmente no período de 2001 a 2008, embora alvo constante de reformas, diagnósticos e promessas de reestruturação, ainda sofrem com a distância entre as intenções políticas e a realidade concreta das

escolas e até mesmo das universidades. A recorrência a modelos externos, o predomínio do economicismo nas diretrizes curriculares, a descentralização sem o devido suporte técnico-financeiro, e a ausência de mecanismos efetivos de participação social, têm enfraquecido a materialização de uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e de qualidade. O que se constata é que políticas públicas mal estruturadas, muitas vezes guiadas por interesses de mercado ou por recomendações internacionais, desconsideram os contextos históricos, culturais e socioeconômicos locais, gerando mais descontinuidades do que avanços.

Nesse cenário, torna-se imprescindível repensar a educação como política pública articulada a um projeto social mais amplo, que reconheça sua centralidade na construção da cidadania e na redução das desigualdades. A valorização da formação docente, a ampliação de oportunidades educacionais em todos os níveis, a efetiva participação da sociedade civil nos processos decisórios e a superação de lógicas estritamente economicistas devem compor a agenda de prioridades para que a educação cumpra sua função transformadora.

Mais do que preparar indivíduos para atender às demandas do mundo do trabalho, a educação deve afirmar-se como espaço de emancipação e de produção crítica do conhecimento, comprometida com a diversidade cultural, a justiça social e a inclusão. Somente assim será possível consolidar um sistema educacional democrático, capaz de responder às complexidades do presente e de projetar um futuro no qual o direito à educação seja plenamente assegurado e vivido como prática social de liberdade.

A análise dos fatos e a observação de autores como Rosa Barone, Celito Luft, Berenice Corsetti e Santos, reforçam a tese de que a precarização da formação docente, a insuficiência de recursos e a privatização do ensino são sintomas de um modelo que privilegia o mercado em detrimento da equidade e da inclusão. A superação desses desafios não reside apenas na criação de novas políticas, mas em uma mudança de paradigma. A educação não pode mais ser tratada como panaceia ou vitrine de governos, mas como direito fundamental e alicerce para a transformação social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, 251 p.

BARONE, Rosa Elisa M. **Educação e políticas públicas**: questões para o debate. Rio de Janeiro: v. 26, n. 3, p. 3-18, set./dez., 2000. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/263/boltec263a.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2025. 10 p.

BNDES. **A Privatização no Brasil de 1990 a 2004**. Disponível em: <http://www.bnDES.gov.br/conhecimento/publicacoes/catalogo/Priv_Gov.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/07/Plano-Nacional-de-Educacao-2001.pdf> Acesso em: 03 set. 2025.

CHOMSKY, Noam. **Para entender o Poder**. ed. Bertrand Brasil, 2005.

DRAIBE, S. M. **As Políticas Sociais nos anos 1990**. In: BAUMANN, Renato (org). Brasil: uma década em transição. Rio de Janeiro, Editora Campus (co-edição com a Cepal), 1999.

FANTÁSTICO. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/> Acesso em: 15 jul. 2025.

FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998, 141 p.

GUARESCHI, N. M. F.; COMUNELLO, L.; NARDINI, Milena; HOENISCH, Julio Cesar. Práticas Psiológicas nas Políticas Públicas: um debate sobre a temática da violência. **Revista Psicologia Política**, v. 5, n. 9, 2004.

HANKE, Steve H. **Privatizar para crescer**. Tradução Mario R. da Cruz. Rio de Janeiro: Nôrdica, 1987.

JORNAL NACIONAL. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/> Acesso em 15 jul. 2025.

LUFT, Celito Urbano; CORSETTI, Berenice. **Políticas Educacionais em tempos neoliberais**: o econômico definindo o pedagógico. Revista - Série Pesquisa, URI - Campus de Fred. West., v. 3, p. 38-48, 2005. Disponível em: <www.fw.uri.br/publicacoes/revistach/artigos/capitulo_3.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

RATIER, Rodrigo. O caminho para a qualidade. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/contendo/2785/o-caminho-para-a-qualidade>>. Acesso em: 15 jul. 2025. 5 p.

REVISTA NOVA ESCOLA. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/>> Acesso em 02 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ZANETTE, Renata. **Relação Estado - Educação no processo de Globalização neoliberal**. São Mateus/ES. Faculdade Vale do Cricaré. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/estaeduc.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2025. 5 p.

EDUCAÇÃO, NEUROCIÊNCIA E LINGUAGEM: UM TRIPÉ FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

EDUCATION, NEUROSCIENCE AND LANGUAGE: A FUNDAMENTAL TRIPOD FOR THE TRAINING OF LITERACY TEACHERS

Márcia Friedrich¹

 <https://orcid.org/0009-0007-1638-5872>
 <http://lattes.cnpq.br/7823308595065001>

Kênia Bomtempo²

 <https://orcid.org/0009-0001-2431-1829>
 <http://lattes.cnpq.br/6409847692106462>

Sangelita Miranda Franco Mariano³

 <https://orcid.org/0000-0003-3895-4291>
 <http://lattes.cnpq.br/1240496516313247>

Recebido em: 02 de junho de 2025.

Revisão final em: 05 de agosto de 2025.

Aprovado em: 02 de setembro de 2025.

 <https://doi.org/10.46401/arec.2025.v17.23483>

¹ Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG), possui graduação em Ciências Naturais pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), graduação em Matemática Lic. Plena pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), graduação em Pedagogia, especialização em Matemática e Física, especialização em Atendimento Educacional Especializado. Especialização em Administração Escolar com Ênfase em Ensino da Matemática. Especialização em Tecnologias/Tutoria de Educação a Distância. Professora concursada da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Professora da Faculdade Impacto de Porangatu-FIP. E-mail: marciafriedrich@gmail.com

² Possui graduação em Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Matemática Computacional pela Universidade Católica de Goiás (UCG), especialização em Educação Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e em Educação Infantil. É Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutoranda em Ciências e Educação Matemática pela UFG. Atualmente, é professora no Instituto Tecnológico Federal Goiano (IF Goiano) - Campus Morrinhos. E-mail: kenia.bomtempo@ifgoiano.edu.br

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É especialista em Docência na Educação Superior pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente, trabalha no Instituto Federal Goiano (IF Goiano) - Campus Morrinhos, como docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. E-mail: sangelita.mariano@ifgoiano.edu.br

RESUMO: O estudo aborda a relevância da capacitação do professor de alfabetização para reconhecer problemas de aprendizagem, enfatizando a função da neurociência no entendimento de distúrbios como a dislexia. Este é um estudo de estado do conhecimento, baseado em autores como Fonseca (2011), Relvas (2015) e Thies (2021). Destaca-se a importância de o professor entender as particularidades das disfunções e distingui-las das dificuldades de aprendizagem, planejando intervenções apropriadas. Destaca-se também a relevância do envolvimento da família nesse processo.

Palavras-chave: neurociências, formação dos professores, dificuldades de aprendizagem, transtornos de aprendizagem.

ABSTRACT: The study addresses the relevance of training literacy teachers to recognize learning problems, emphasizing the role of neuroscience in understanding disorders such as dyslexia. This is a literature review study, based on authors such as Fonseca (2011), Relvas (2015) and Thies (2021). The study highlights the importance of teachers understanding the particularities of dysfunctions and distinguishing them from learning difficulties, planning appropriate interventions. The study also highlights the relevance of family involvement in this process.

Keywords: neuroscience, teacher training, learning difficulties, learning disorders.

Ao iniciarmos essa reflexão, é importante repensar a educação como um campo que perpassa a sociedade de todas as formas, e em todos os momentos da história da humanidade. Desde os povos primitivos, a necessidade de organização e desenvolvimento para a sobrevivência e subsistência estava presente, tornando a transmissão de saberes essencial. Hoje, cada vez mais, a educação se faz necessária, não somente para alcançar o conhecimento científico, mas para compreender a essência do ser humano e o seu desenvolvimento diante das diversidades.

Para estabelecer um recorte, focaremos o aspecto educacional escolar, desenvolvimento e compreensão da linguagem diante das dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita. Nesse cenário, a formação do professor alfabetizador aflora de maneira imprescindível. Afunilando mais ainda, vamos tentar entender as disfunções da linguagem diante das questões cerebrais, ou seja, da neurociência. A compreensão desse aspecto, para os professores alfabetizadores, pode servir de alerta para possíveis dificuldades de estudantes, tratados como distraídos, desatentos, agitados, custosos, entre outros adjetivos comuns no contexto escolar.

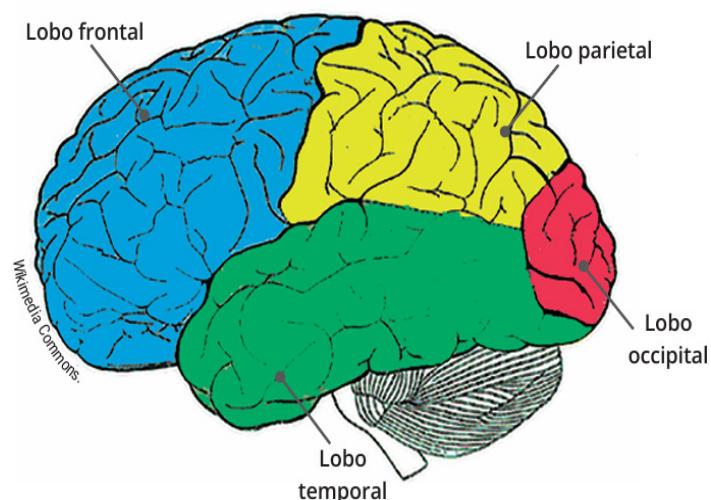
Portanto, o objetivo é estabelecer um caminho que aponte, por meio da bibliografia, a importância de nós, professores, conhecermos essa área tão importante que é a neurociência. Igualmente, destaca-se a alfabetização e a necessária formação desse professor que promove a alfabetização dos estudantes, buscando entender brevemente o funcionamento do cérebro e as áreas em que são processadas essas informações.

A pesquisa configura-se como bibliográfica, de cunho qualitativo, com análise de publicações acerca da temática. Os resultados apontam preliminarmente para a necessidade de o professor compreender os processos neuronais de desenvolvimento, além de disfunções como dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia, o que é fundamental para um bom trabalho de alfabetização. É crucial que o professor alfabetizador tenha compreensão desses assuntos para que possa interferir adequadamente e proporcionar os recursos pedagógicos necessários para a alfabetização dos estudantes nessa fase.

BREVES PINCELADAS SOBRE ESTRUTURA CEREBRAL E LINGUAGEM

O funcionamento do cérebro proporciona uma viagem a qualquer leigo que deseja se embrenhar na mágica estrutura desse órgão, bem como na percepção e compreensão do sistema nervoso central (SNC). É possível perceber a confusão terminológica em relação aos órgãos que compõem o SNC. O cérebro é a maior parte do encéfalo e onde se localizam as funções da linguagem (Thies, 2021). É também conhecido como córtex cerebral e é formado pelos neurônios, que são as células nervosas. Segundo Thies (2021), o córtex compõe-se de giros e sulcos, também conhecidos como dobras, presentes nos hemisférios cerebrais direito e esquerdo. Também está dividido em lobos, a saber: lobo frontal, lobo parietal, lobo occipital e o lobo temporal.

Figura 1 – Representação dos lobos cerebrais.



Fonte: Thies (2021, p. 26).

Cada um desses lobos tem funções específicas.

Quadro 1 – Divisão do córtex cerebral

Lobo Frontal	Lobo Parietal	Lobo Occipital	Lobo Temporal
[...] envolvido com a memória de curto prazo e o planejamento de ações futuras, além do controle do movimento.	[...] envolvido com a sensação somática, a formação de uma imagem corporal e sua relação com o espaço extra pessoal.	[...] está envolvido com a visão.	[...] está envolvido com a audição e – por meio de suas estruturas profundas, o hipocampo e os núcleos da amígdala – com o aprendizado, a memória e a emoção.

Fonte: Elaborado com base em Kandel et al. (2014 apud Thies, 2021).

A autora ressalta ainda que, além das especificidades, o processamento das funções cerebrais está distribuído por todo o cérebro.

A NEUROCIÊNCIA E A LINGUAGEM

A linguagem no cérebro se conecta por meio de diversas áreas, entretanto, localiza-se de maneira lateralizada. Os hemisférios são ligados por estruturas que possibilitam uma interconexão importante para o desenvolvimento das áreas da linguagem, mesmo que parte dela se localize no hemisfério esquerdo.

Popularmente, diz-se que a emoção está do lado esquerdo do cérebro, sendo uma cognição ligada à linguagem. Thies (2021) ressalta que a prosódia é a característica que confere emoção à fala, e a emoção nos proporciona diferentes entonações, algo muito importante na compreensão da linguagem.

Os neurologistas Paul Broca e Karl Wernicke formularam teorias sobre a linguagem e o processamento no cérebro. Broca foi o primeiro a descobrir que a linguagem se processava no hemisfério esquerdo. Poucos anos depois, Wernicke formulou sua teoria do processamento distribuído, desenvolvendo o modelo inicial da linguagem (Thies, 2021).

Por meio desses modelos, foi possível compreender que, inicialmente, o processo neural da palavra falada ou escrita ocorre em áreas sensoriais separadas do córtex, especializadas em informação visual ou auditiva.

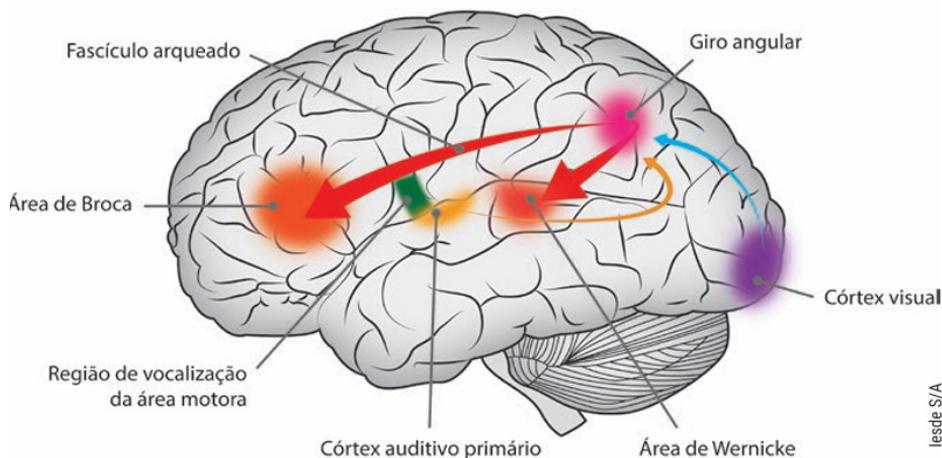
Essa informação é então retransmitida para uma área cortical associativa, o giro angular, especializado no processamento de informações tanto visuais quanto auditivas. De acordo com Wernicke, palavras faladas ou escritas são transformadas em um código sensorial neural, compartilhado tanto pela fala quanto pela escrita. Essa informação é retransmitida para a área de Wernicke, onde é reconhecida como linguagem e associada a seu significado. Essa informação também é retransmitida para a área de Broca, que contém as regras, ou gramática, para transformar a representação sensorial em uma representação motora que possa ser percebida como linguagem falada ou escrita. Quando essa transformação de representação sensorial em motora não ocorre, o paciente perde sua capacidade de falar e escrever (Kandel et al., 2014 apud Thies, 2021, p. 27).

Dessa forma, é possível afirmar que as áreas responsáveis pelo processamento da linguagem são a Área de Wernicke e a Área de Broca.

Segundo Thies (2021), a Área de Broca é responsável pela recepção da linguagem, processa os sinais auditivos recebidos e está envolvida na compreensão da fala. Como se localiza próxima ao giro angular e ao córtex auditivo primário, essa área também combina a entrada dos sons com outros sentidos, sendo responsável por controlar a produção da fala. Como está próxima à área motora, atua no controle de língua e boca, ou seja, do aparelho fonador que articula as palavras.

As áreas não trabalham sozinhas, mas se complementam para realizar o trabalho da linguagem. A imagem a seguir ilustra as estruturas implicadas na linguagem.

Figura 2 – Áreas de Broca e Wernicke



Fonte: Adaptada de Kandel et al., 2014, p. 11.

Fonte: Thies (2021, p. 28).

Depreende-se, com base em Thies (2021), que a linguagem se processa primordialmente no hemisfério esquerdo, envolvendo as áreas de Broca e Wernicke e áreas adjacentes a essas duas principais. Hoje, é possível identificar o momento em que a linguagem acontece, isto é, observar o cérebro no momento da recepção ou emissão da linguagem oral ou escrita.

É importante compreender as áreas envolvidas na linguagem para a aprendizagem das crianças em processo de alfabetização, pois, se houver algum distúrbio, os profissionais que conhecem o desenvolvimento da linguagem poderão identificar o problema, caso algo não esteja dentro do considerado normal na aprendizagem.

METODOLOGIA

A metodologia de uma pesquisa se caracteriza pelo percurso trilhado pelo pesquisador e pelo conjunto de ações realizadas para a consecução da pesquisa. Minayo (2001, p. 16) entende “por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”.

A presente pesquisa é bibliográfica, visando à investigação em material teórico sobre a neurociência, a estruturação da linguagem e a importância desse conhecimento para a formação do professor alfabetizador, seus principais conceitos e teorias sobre o tema. De acordo com Gil (2002, p. 44):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Assim, busca-se relacionar o tema estudado com a prática dos professores alfabetizadores e o necessário conhecimento sobre neurociência e linguagem.

A EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

A legislação educacional, mais especificamente a voltada à educação especial, prevê a inclusão irrestrita de todo cidadão aos bancos escolares, seja na escola regular ou especial. A educação está presente na vida do ser humano em todos os espaços da sociedade. Mas, quando se trata do campo escolar, a perspectiva muda.

A educação básica no Brasil passa pela organização de diferentes elementos amparados legalmente, essenciais para o planejamento das ações inerentes ao campo escolar e para a fluidez do trabalho docente. A construção desse campo elenca saberes e práticas integradas à “[...] comunidade educativa para a superação progressiva dos desafios específicos de cada realidade observada na escola” (Lima; Silva; Tahim, 2017, p. 10).

Os documentos normativos fundamentais para compreender a estruturação da educação básica são: a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei n. 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2013), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e documentos curriculares. De acordo com a LDB (Brasil, 1996), a educação abrange os processos formativos que ocorrem tanto no âmbito familiar quanto nos ambientes laborais, culturais, educacionais e de pesquisas, onde se estabelecem diversas interações humanas, bem como aqueles inseridos em movimentos sociais.

A formação do professor alfabetizador acontece em nível de graduação no curso de Pedagogia, cuja atuação é direcionada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e visa a desenvolver aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais das crianças com faixa etária de até cinco anos. Os espaços destinados a esse período educacional são as creches, para crianças de até três anos, e as pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos, onde os processos avaliativos ocorrem por meio de registros de seu processo de desenvolvimento. A segunda etapa é o Ensino Fundamental, oferecido de modo gratuito e obrigatório, compreendendo um período de nove anos de duração, tendo como finalidade formar cidadãos. A terceira etapa da educação básica é o Ensino Médio.

O nosso olhar se volta para a Educação Infantil, momento em que ocorre o primeiro contato das crianças com o campo escolar, e para o Ensino Fundamental, quando realmente acontece a alfabetização. Essas duas fases da educação formal são de responsabilidade dos municípios, que devem se preocupar com a organização, a manutenção e o desenvolvimento de sistemas de ensino integrados às políticas estaduais e federais, visando a garantir a oferta de educação infantil em espaços de creches e pré-escolas, com prioridade para o ensino fundamental.

É nesse segundo momento, início da escolarização, que se torna necessário o olhar atento dos professores quanto ao desenvolvimento psicomotor das crianças. As dificuldades de interação, coordenação motora e relacionamentos da criança podem servir de alerta para identificar, caso ainda não tenha sido identificado, possíveis disfunções, que deverão ser acompanhadas com atenção.

Alguns aspectos importantes da aprendizagem dependem de certo grau de desenvolvimento cognitivo, percepção visual suficiente com habilidade para diferenciar símbolos, capacidade de relacionar experiências anteriores com a fala e a escrita, bem como o interesse em aprender. Além disso, a aprendizagem escolar depende do desenvolvimento da linguagem oral e corporal, percepção auditiva e visual, senso espacial, análise, síntese e memória cinestésica.

É comum que dificuldades de aprendizagem sejam confundidas com distúrbios de aprendizagem. Cabe esclarecer que o distúrbio de aprendizagem (transtorno) é um quadro de disfunção neurológica, enquanto a dificuldade de aprendizagem está relacionada a questões de âmbito psicológico e/ou sociocultural, ou seja, não é centrada exclusivamente na criança e somente pode ser diagnosticada em crianças cujo déficit de aprendizagem não se deva a problemas neurológicos.

Segundo Ciasca e Rossini (2000, p. 13), a dificuldade de aprendizagem se caracteriza por “qualquer tipo de dificuldade apresentada durante o processo de aprender, em decorrência de fatores variados, que vão desde causas endógenas e exógenas”. O distúrbio se caracteriza pela perturbação de um processo, sendo que qualquer distúrbio implicaria uma perturbação na aquisição, utilização ou aplicação de habilidades cognitivas necessárias para a solução de problemas. Percebe-se que o termo tem um significado mais restrito em comparação com a dificuldade de aprendizagem, pois envolve uma disfunção específica, geralmente neurológica e/ou neuropsicológica (Gimenez, 2005).

Portanto a aprendizagem só é obtida quando esse conjunto trabalha de forma única, visando a um só propósito, o aprender. Essa compreensão é fundamental para o professor alfabetizador, pois ele terá como analisar o desenvolvimento das crianças. Trataremos de alguns distúrbios a seguir.

OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Os distúrbios de aprendizagem são caracterizados por problemas no sistema nervoso central que fazem com que os indivíduos tenham dificuldade em aprender conteúdos ou atividades específicas, tais como: ler, escrever ou fazer cálculos matemáticos. Segundo a Classificação Internacional de Doenças, 10^a edição (CID - 10), da Organização Mundial de Saúde (OMS), tais distúrbios estão nos

[...] grupos de transtornos manifestados por comprometimentos específicos e significativos no aprendizado de habilidades escolares. Estes comprometimentos no aprendizado não são resultados diretos neurológicos grosseiros, problemas visuais ou auditivos não corrigidos ou perturbações emocionais, embora eles possam ocorrer simultaneamente em tais condições (1993, p. 237).

Os maiores problemas percebidos atualmente são os transtornos de aprendizagem, pois envolvem dinâmicas de atendimento não somente da família, mas também da escola. Verificam-se quando os resultados de testes padronizados em matemática, escrita e leitura estão aquém dos resultados considerados para a idade da criança. De acordo com a 4^a edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - IV) da Associação Psiquiátrica Americana (APA):

Os transtornos de aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização ou nível de inteligência. Os transtornos de aprendizagem podem persistir até a idade adulta (1995, p. 46).

De acordo com o Comitê Misto Nacional sobre Dificuldades de Aprendizagem (NJCLD):

Distúrbio de Aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, da fala, escrita e raciocínio matemático. Essas desordens são intrínsecas ao indivíduo e presume-se ser uma disfunção do sistema nervoso central. Entretanto, o distúrbio de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras desordens como distúrbio sensorial, retardo mental, distúrbio emocional e social, ou sofrer influências ambientais como diferenças culturais, instruções inapropriadas ou insuficientes. Porém, não são resultados diretos destas condições ou influências (Hammill, 1990, p. 77).

Os distúrbios de aprendizagem precisam ser identificados para que o trabalho seja direcionado para as reais dificuldades dos estudantes.

A DISLEXIA

O termo “dislexia” foi primeiramente citado pelo médico oftalmologista alemão Dr. Rudolph Berlin. Na busca por respostas sobre o que é dislexia, as pesquisas definiram também as dificuldades com as linguagens expressiva e receptiva, oral, escrita, leitura e soletração. Passados alguns anos, a linguagem matemática também foi incluída nessas dificuldades a serem estudadas. O entendimento sobre dislexia foi enriquecido pela contribuição do insight das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner.

De acordo com Fonseca (2011, p. 36), o conceito básico de dislexia expressa a “dificuldade da fala ou da dicção”. Trata-se de um transtorno genético e hereditário da linguagem, de origem neurobiológica, que se caracteriza pela dificuldade de decodificar o estímulo escrito ou o símbolo gráfico. Ela compromete a capacidade de aprender a ler e escrever com correção e fluência e de compreender um texto. Em diferentes graus, os portadores desse transtorno congênito não conseguem estabelecer a memória fonêmica, isto é, associar os fonemas às letras.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia, o transtorno acomete de 0,5% a 17% da população mundial, pode se manifestar em pessoas com inteligência normal ou mesmo superior e persistir na vida adulta. A causa do distúrbio é uma alteração cromossômica hereditária, o que explica a ocorrência em pessoas da mesma família. Caracterizada por dificuldades no reconhecimento da palavra, nas áreas de leitura e escrita, é considerada um transtorno específico da aprendizagem.

Segundo Fonseca (2011), na pré-escola, é possível identificar alguns sinais, tais como: depressão, falta de atenção, atraso na fala e na linguagem, dificuldade

em aprender rimas e canções, fraco desenvolvimento da coordenação motora fina, dificuldade com quebra-cabeças, falta de interesse por livros impressos.

Já na idade escolar, a autora apresenta os seguintes sinais: dificuldade na leitura e na escrita, dispersão e desatenção, dificuldade em copiar textos tanto do quadro quanto dos livros, desorganização, falta de noção temporal e espacial, dificuldade na coordenação motora, vocabulário pobre. Esses sinais podem interferir consideravelmente na aprendizagem das crianças. Além disso, a escola precisa compreender essas dificuldades para poder atender às reais necessidades dessas crianças.

O diagnóstico é feito por uma equipe médica, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e neurologistas. Para ser feito o diagnóstico, é observada a ocorrência de deficiências visuais e auditivas, problemas emocionais, déficit de atenção, escolarização inadequada, entre outros fatores. Para chegar a um diagnóstico, deve-se atentar a alguns fatores, como o histórico familiar, características hereditárias, o percurso escolar do indivíduo, o desenvolvimento físico e cognitivo. É importante o diagnóstico precoce da dislexia, para que as crianças se desenvolvam buscando projetos de vida, sabendo que são capazes de seguir as carreiras profissionais que desejarem.

A DISGRAFIA

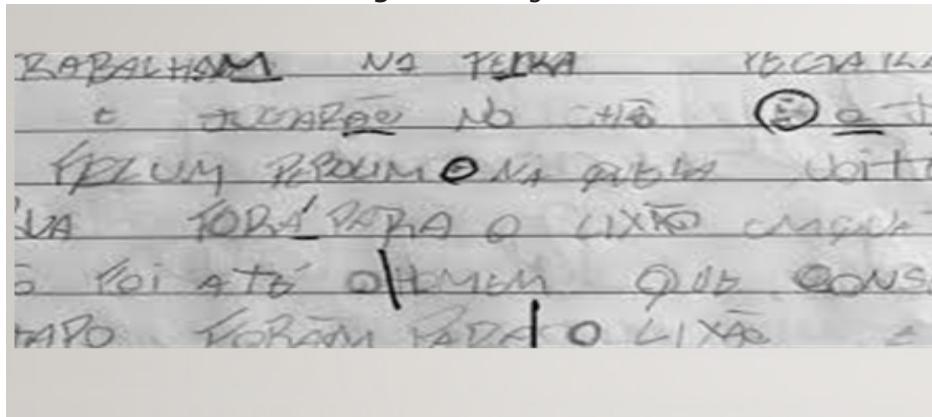
A disgrafia é caracterizada como um distúrbio funcional que compromete aspectos motores e perceptivos da escrita, afetando diretamente a fluidez, a forma e a legibilidade da grafia, sem, contudo, estar vinculada a déficits cognitivos ou intelectuais. Conforme aponta Bastos (2011, p. 1), trata-se de uma dificuldade relacionada à escrita manual, cuja origem está frequentemente associada a falhas nos processos de desenvolvimento ou aquisição da linguagem escrita. Em muitos casos, a disgrafia é acompanhada de disortografia, levando algumas crianças a sobrepor letras na tentativa de ocultar erros ortográficos. Contudo, é importante frisar que nem todos os sujeitos com disgrafia apresentam essa comorbidade.

Popularmente referida como “letra feia”, a disgrafia manifesta-se por meio de uma escrita lenta e de difícil leitura, decorrente da incapacidade de integrar adequadamente as informações visuais com os comandos motores necessários

à produção escrita. Podem ser identificados dois tipos principais de disgrafia: a motora, mais recorrente entre as crianças, e a disgrafia pura. A primeira refere-se à dificuldade de execução gráfica na formação de palavras e números, evidenciando limitações na coordenação motora fina.

A disgrafia de origem emocional, também conhecida como disgrafia secundária ou reativa, é mais complexa de ser identificada, uma vez que sua manifestação decorre de fatores afetivos e psicológicos, como traumas ou situações de estresse vivenciados pela criança. Bastos (2011) observa que, nesse tipo de disgrafia, os traços gráficos tornam-se expressão simbólica de estados emocionais internos, podendo revelar aspectos da personalidade ou da condição psíquica do sujeito. Assim, a caligrafia adquire significados que ultrapassam a simples legibilidade: letras excessivamente pequenas podem sugerir retraimento ou insegurança; letras exageradamente grandes podem indicar necessidade de autoafirmação; e grafismos muito pressionados, que marcam as páginas seguintes do caderno, podem refletir tensão ou ansiedade. Tais manifestações podem ser indícios de que há uma relação entre aspectos emocionais e a expressão escrita da criança (Aleman; Diaz; Ferrer, 2024; Likforman-Sulem, 2017).

É comum que os sinais da disgrafia só se tornem evidentes um ou dois anos após o início da aprendizagem da escrita, momento em que se espera maior estabilidade motora e refinamento da coordenação visomotora. Contudo, o reconhecimento precoce do distúrbio nem sempre ocorre, dado que o foco pedagógico frequentemente privilegia o desempenho cognitivo em detrimento dos aspectos motores da escrita. Conforme enfatiza Bastos (2011, p. 1), “as dificuldades de escrita geralmente são percebidas tardeamente, pois os professores se concentram mais no conteúdo que os alunos produzem do que na forma como escrevem”.

Figura 3 – Disgrafia

Fonte: <https://www.domlexia.org.br/post/2018/10/18/disgrafia-e-distorgrafia-o-que-%C3%A9-isso>.

Apesar de não haver, na maioria das vezes, um trabalho sistemático voltado à organização espacial durante a Educação Infantil, espera-se que as crianças desenvolvam precocemente uma escrita legível e organizada. Tal contradição configura-se como um desafio relevante no contexto educacional, sobretudo quando se trata da identificação e do tratamento da disgrafia. Segundo Rodrigues, Castro e Ciasca(2009), a idade mais adequada para iniciar a intervenção é por volta dos oito anos, momento em que a escrita tende a apresentar maior estabilidade. Quando não diagnosticada e acompanhada adequadamente, a disgrafia pode acarretar prejuízos significativos na vida adulta, incluindo dificuldades de comunicação escrita.

Essas limitações tornam-se ainda mais evidentes em situações de alta exigência escrita, como vestibulares e outros processos seletivos, em que o tempo é reduzido e são solicitadas produções textuais extensas. Nesses contextos, indivíduos com disgrafia enfrentam desvantagens expressivas em relação aos demais candidatos. Cabe ressaltar que os sintomas da disgrafia não se restringem à caligrafia, podendo comprometer outros aspectos da produção escrita, o que amplia seus impactos no desempenho escolar e acadêmico.

Alguns outros sinais de alerta podem ajudar os pais antes mesmo da alfabetização dos filhos. Segundo Raquel Caruso, psicomotricista e coordenadora da Equipe de Diagnóstico e Atendimento Clínico (Edac), em São Paulo: “Se você leva a criança a uma festa junina, por exemplo, observe se ela tem ritmo para acompanhar as músicas, memória para fixar os passos e atenção aos movimentos” (apud Goulart, 2010).

Se observada alguma dificuldade nesse sentido, é hora de estimular a

prática de exercícios físicos como correr e nadar, além de brincadeiras como amarelinha, pintura e recorte para estimular a parte motora dos pequenos. A falta dessas atividades pode comprometer o tônus muscular, piorando a já difícil situação dos disgráficos.

É importante ressaltar que a disgrafia não compromete o desenvolvimento intelectual da criança, nem é um indicador de que o quociente de inteligência (Q.I.) dela é baixo. Geralmente, os disgráficos são alunos muito inteligentes. A comunicação oral deles é muito boa, mas, na hora de colocar as ideias no papel, eles têm muita dificuldade.

O diagnóstico da disgrafia costuma ocorrer apenas após um ou dois anos de escolarização, pois, nas fases iniciais, é comum a escrita apresentar traços irregulares. A identificação pode ser tardia, já que muitos professores priorizam o desempenho cognitivo e o conteúdo do que é escrito, em detrimento da forma como a escrita se desenvolve (Capellini; Tonelotto, 2003).

Diversas estratégias podem ser adotadas para atenuar os prejuízos ocasionados pela disgrafia, especialmente aquelas voltadas ao aprimoramento da coordenação motora e da percepção espacial. Atividades lúdicas que envolvam movimentos amplos, como o uso de brinquedos do tipo “vai e vem”, jogos com peteca e práticas que estimulem o uso das mãos e punhos – a exemplo do manuseio de massinhas, argilas e materiais gráficos como giz de cera ou lápis de cor – revelam-se eficazes no estímulo à motricidade fina. Além disso, a inserção de práticas esportivas e recreativas, como voleibol, xadrez e brincadeiras com bola, contribui significativamente para o desenvolvimento da orientação espacial e do planejamento motor, elementos fundamentais para a melhoria da escrita.

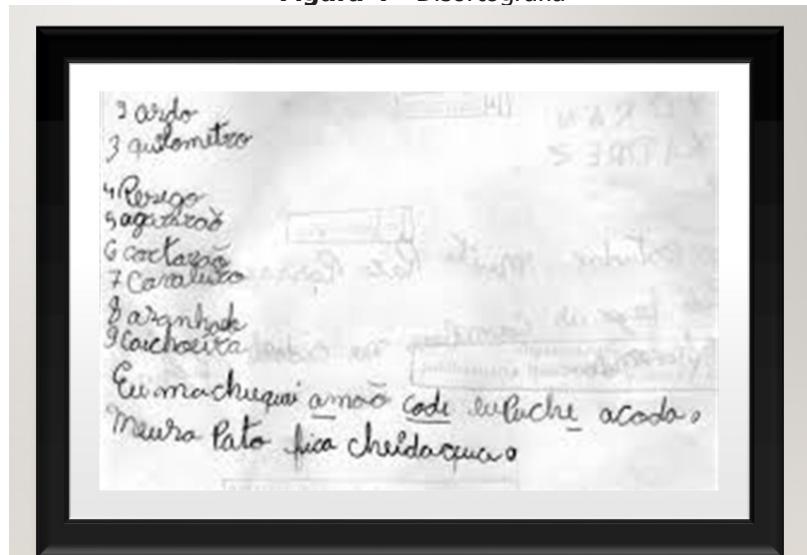
O tratamento da disgrafia, por sua natureza multifacetada, exige uma abordagem interdisciplinar que envolva profissionais especializados, como neurologistas, psicopedagogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. Essa articulação visa a compreender as especificidades de cada caso e propor intervenções integradas que favoreçam o processo de aprendizagem e o bem-estar da criança no ambiente escolar.

A DISORTOGRAFIA

A disortografia se caracteriza por um conjunto de erros da escrita que afetam

a palavra, mas não o seu traçado ou grafia, e nem sempre se repetem na leitura.

Figura 4 - Disortografia



Fonte: <https://brinquedostherapeuticos.blogspot.com/2018/03/disortografia-voce-sabe-o-que-e-dicas.html>

De acordo com Fernández et al. (2010, p. 3),

[...] a disortografia é parte do quadro da dislexia do desenvolvimento. As crianças que apresentam dislexia do desenvolvimento possuem o sistema fonológico deficiente, ocasionando alterações na conversão letra-som. Assim, a correspondência letra-som não consegue ser armazenada, provocando leitura e escrita lenta, confusão entre palavras similares tanto na leitura como na escrita e alteração na compreensão da leitura e escrita ineficiente.

Grande parte tem causa no atraso da linguagem ou no atraso global do desenvolvimento. A disortografia também é um problema encontrado na linguagem. A criança apresenta dificuldades em realizar a escrita e a fala, em lidar com todas as sinalizações gráficas e outros conhecimentos. Caracteriza-se pelas trocas, inversões, adições, junções e omissões. Troca de letras que se parecem sonoramente: faca/vaca, chinelo/jinelo, porta/borta. Há confusões de sílabas, como em encontraram/encontrarão; adições: ventilador; omissões: cadeira/cadera, prato/pato; fragmentações: en saiar, a noitecer; inversões: pipoca/picoca; junções: No diaseguinte, sairei maistarde.

Segundo Fernández et al. (2010), essas situações podem ser superadas e estão presentes no processo de apropriação do sistema ortográfico da língua. No caso de crianças com disortografia decorrente do quadro de transtorno de

aprendizagem, essas características não desaparecem com a progressão da escolaridade, mostrando-se persistentes.

Orientações são importantes para o professor, que deve estimular a memória visual por meio de quadros com letras do alfabeto, números e famílias silábicas, adotando uma abordagem positiva para garantir o progresso da criança.

A DISCALCULIA

Caracteriza-se pela falha na aquisição e na habilidade de lidar com conceitos e símbolos matemáticos, na prática de transcrever números e sinais erradamente, no momento em que resolve um problema matemático, podendo estar associada à dificuldade com processamento de linguagem (dislexia). A criança apresenta lentidão no trabalho e não assimila os mecanismos necessários para a resolução de tarefas, tais como a tabuada decorada e as sequências decoradas. Além disso, apresenta problemas com orientação espacial: não sabe posicionar os números de uma operação na folha de papel, gasta muito espaço ou faz contas “apertadas” num cantinho da folha; tem dificuldade em lidar com operações básicas: soma, subtração, multiplicação e divisão; apresenta dificuldade na memória de curto e longo prazo, tabuadas, fórmulas; mostra dificuldade em lidar com grande quantidade de informações de uma vez só; faz confusão de símbolos ($= + - : . < >$). O estudante é capaz de compreender a matemática representada simbolicamente ($3+2 = 5$), mas é incapaz de resolver problemas com enunciados simples, por exemplo: “Maria tem três balas e João tem duas balas. Quantas balas eles têm no total?”

Estratégias para trabalhar com estudantes com discalculia passam por permitir o uso de calculadora e tabela de tabuada; uso de caderno quadriculado; aplicar provas com questões claras e diretas, reduzindo o número de questões; permitir fazer prova sozinho, sem limite de tempo e com um tutor para certificar que entendeu as questões; fazer prova oralmente, desenvolvendo as expressões mentalmente e ditando para que alguém transcreva; moderar a quantidade de lição de casa (Moraes, 2025).

Além disso, o estudante apresenta dificuldade em visualizar conjuntos de objetos dentro de um conjunto maior e conservar a quantidade. Apresenta dificuldades como: entender e usar os sinais de soma, multiplicação e os demais;

sequenciar números, como o que vem antes do 11 e depois do 15 (antecessor e sucessor); classificar números; contar por meio dos números cardinais e ordinais.

Depreende-se a importância de o professor compreender esses distúrbios para subsidiar o seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em muitas situações em que os distúrbios da linguagem são apontados pelo professor, a relação entre os pais e filhos já está bastante desgastada, pois os pais acreditam que os filhos não querem estudar, são preguiçosos e desinteressados. São chamados constantemente na escola para ouvir reclamações de professores a respeito da falta de atenção e desinteresse de seus filhos. Quando são realizadas as avaliações e exames, ficam aliviados ao saber que seus filhos têm o mesmo potencial que todas as outras pessoas. A partir desse diagnóstico, a família pode desempenhar atividades que ajudam na escrita e na leitura das crianças, juntamente com a escola (Carneiro, 2011 apud Pureza, 2018).

As crianças com distúrbio de aprendizagem percebem o incentivo familiar e desenvolvem opinião positiva sobre si mesmas, acreditando cada dia mais na sua capacidade. A família deve organizar uma rotina, para facilitar e incentivar a organização da criança, criando horários para a leitura, para brincar, jogar, estudar, etc... “É importante que a família veja os seus filhos não mais a partir das dificuldades que eles têm, mas sim a partir das habilidades que eles apresentam” (Carneiro, 2011 apud Pureza, 2018, p. 21).

É o professor um dos primeiros a lidar com um estudante com dificuldade de aprendizagem. Por isso, ele deve ser observador e ficar atento a cada um e a suas formas de aprendizagem, principalmente nos anos iniciais, para poder auxiliar no desenvolvimento posterior desse estudante. O diagnóstico imediato é fundamental para iniciar o processo de intervenção. Estar sempre aliado ao psicopedagogo irá qualificá-lo mais para suas ações diante da situação vivida.

Segundo Cogan (2002), os professores precisam considerar que os estudantes com transtornos podem ser bem-sucedidos na escola. Ao adotarem diferentes práticas pedagógicas, com abordagens diferenciadas dos conteúdos, eles conseguem promover uma visão positiva da leitura, dado que, nesse domínio, a frustração pode levar a uma motivação reduzida para aprender a ler.

O professor terá que adaptar sua ação pedagógica ao estudante para que este aprenda juntamente com os colegas e deve criar estratégias para motivar a aprendizagem. Ele precisa demonstrar simpatia, ser atencioso e compreensivo, pois assim ele conquistará a confiança e o afeto tanto do estudante como dos pais, o que fará toda a diferença na vida e no desenvolvimento do aluno.

O estudante disléxico não consegue associar a escrita de uma letra ao som, sendo incapaz de reunir escrita, fala e audição. Os ensinos que utilizam esses métodos serão falhos. Oliveira, Zutião e Mahl (2020, p. 11) apontam que:

Quando as dificuldades de aprendizagem se manifestam, o professor tem o desafio de observar a criança, auxiliar na aprendizagem dela, desenvolver aulas diversificadas para que ela se desenvolva de forma integral, utilizando diferentes estratégias.

Torna-se fundamental que o educador seja capaz de identificar nas crianças indícios de possíveis dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, adotando uma postura investigativa e sensível frente às particularidades de cada estudante. É imprescindível o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam a inclusão, respeitando as especificidades individuais e buscando compreender as formas pelas quais cada criança pode alcançar uma aprendizagem significativa.

É de extrema importância observar as formas de ensino que chamam a atenção do estudante, como aquelas que conseguem associar a problemática do conteúdo a um desenho, ou até mesmo a questões matemáticas. Uma delas é o método multissensorial, que une a questão visual, sinestésica e tátil do estudante para promover sua aprendizagem.

Considera-se, portanto, que a educação e a neurociência andam juntas. Para o professor alfabetizador, é fundamental essa compreensão para que a alfabetização ocorra com o desenvolvimento adequado da linguagem em cada caso.

REFERÊNCIAS

ALEMAN, Belen Esther; DIAZ, Moises; FERRER, Miguel Ángel. A short review on graphonometric evaluation tools in children. **Computer Science**, v. 14285, Springer, Cham, 2024. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2403.12345>. Acesso em: 4 ago. 2025.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

BASTOS, José Alexandre. O desenvolvimento das habilidades em matemática. In: ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone Aparecida (orgs.). **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011, p. 209-238.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 9 dez. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 dez. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPELLINI, Simone Aparecida; TONELOTTO, Josiane Maria de Freitas. "Distúrbios específicos de aprendizagem". In: CIASCA, Sylvia Maria (org.). **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 55-65.

CIASCA, Sylvia Maria; ROSSINI, Silvia Daniela Rodrigues. Distúrbios de aprendizagem: mudanças ou não? Cor-relação de dados de uma década de atendimento. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 8, n. 48, p. 11-16, 2000.

COGAN, Pauline. O que os professores pensam fazer. In: DYSLEXIA INTERNATIONAL - TOOLS AND TECHNOLOGIES. **Choque linguístico**: a dislexia nas várias culturas. Tradução de Jorge Andrade Silva. Revisão técnica de São Luís Castro e Rui Alexandre Alves. Bruxelas: DITT, 2002, p. 58-71.

FERNÁNDEZ, Amparo Ygual; MÉRIDA, José Francisco Cervera; CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; BATISTA, Andrea Oliveira; CAPELLINI, Simone Aparecida. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 12, n. 3, jun. 2010.

FONSECA, Rosamaria Maria Reboredo Martins da. **O desenvolvimento da competência linguística na Dislexia**. Especialização em Psicopedagogia Institucional. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/G200735.pdf. Acesso em: 1º mar. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, Eloisa Hilsdorf Rocha. Dificuldade de aprendizagem ou distúrbio de aprendizagem? **Revista de Educação**, v. 8, n. 8, p. 78-83, 2005.

GOULART, Nathalia. Letra feia não é só pressa ou preguiça. Pode ser disgrafia. **Revista Veja**, 2 jun. 2010. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/letra-feia-nao-e-so-pressa-ou-preguica-pode-ser-disgrafia/>. Acesso em: 4 ago. 2025.

HAMMILL, Donald. On defining learning disabilities: an emerging consensus. **Journal of Learning Disabilities**, v. 23, n. 2, fev. 1990.

LIKFORMAN-SULEM, Laurence et al. EMOTHAW: A novel database for emotional state recognition from handwriting. **IEEE Transactions on Human-Machine Systems**, v. 47, n. 2, p. 273-284, April 2017. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2209.09118>. Acesso em: 4 ago. 2025.

LIMA, Marcos Antonio Martins; SILVA, Denize de Melo; TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira. Avaliação da organização do espaço escolar na percepção docente: um estudo realizado em escolas da rede pública municipal de fortaleza/CE. **Regae**, v. 6, n. 12, maio/ago. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro; São Paulo: ABRASCO/HUCITEC, 2001.

MORAES, Paula Louredo. Discalculia, sintomas, causas e tratamento. **Brasil Escola**, 2025. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/doencas/discalculia.htm>. Acesso em: 12 fev. 2025.

OLIVEIRA, Patricia de; ZUTIÃO, Patricia; MAHL, Eliane. Transtornos, distúrbios e dificuldades de aprendizagem: como atender na sala de aula comum. In: SEABRA, Magno Alexon Bezerra. (Org.). **Distúrbios e Transtornos de Aprendizagem**. [S.I.]: Editora BAGAI, 2020, p. 8-19. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/584716>. Acesso em: 2 fev. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10**. 10. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

PUREZA, Frécia Fernanda Franco. **Dislexia, família e escola**: reconhecimento e aceitação de crianças com distúrbios no aprendizado. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal, Castanhal, 2018.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CASTRO, Maria José Martins Gomes de; CIASCA, Sylvia Maria. Relação entre indícios de disgrafia funcional e desempenho acadêmico. **Rev. CEFAC**, v. 11, n. 2, jun. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462008005000005>. Acesso em: 10 dez. 2024.

THIES, Tainá. **Neurociência e Linguagem**. 1. ed. Curitiba: lesde, 2021.

INCLUSIVE EDUCATION IN TIMES OF PRECARIZATION: AN ANALYSIS OF HIRING POLICIES FOR SUPPORT PROFESSIONALS IN THE METROPOLITAN REGION OF GOIÂNIA (BRAZIL)

Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias¹

<https://orcid.org/0000-0003-3476-8109>

<http://lattes.cnpq.br/3100475653423566>

Yara Fonseca de Oliveira e Silva²

<https://orcid.org/0000-0001-5725-478X>

<http://lattes.cnpq.br/1269420694190937>

Carlos Eduardo Cândido Pereira³

<https://orcid.org/0000-0002-9871-0160>

<http://lattes.cnpq.br/7698913311024550>

Edna Maria de Jesus⁴

<https://orcid.org/0000-0003-3498-4290>

<http://lattes.cnpq.br/2527154939418859>

Maria José do Nascimento⁵

<https://orcid.org/0000-0002-4113-2494>

<http://lattes.cnpq.br/5024316847625975>

Sonilda Aparecida de Fátima Santos⁶

<https://orcid.org/0000-0001-7760-5065>

<http://lattes.cnpq.br/2784078586568046>

1 Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Câmpus Sudoeste – Sede: Quirinópolis, no curso de Pedagogia. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Alfa América. Doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Adventista de São Paulo e em Educação Socioemocional pelo Instituto Brasileiro de Formação de Professores. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores da GPEFORP/CNPq/UEG/GO. E-mail: jackiglesias@gmail.com

2 Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Psicopedagogia (ULBRA/RS) e em Avaliação Institucional (UEG/GO). Graduada em Pedagogia (PUC-GO). Atua como professora titular da Universidade Estadual de Goiás. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores da GPEFORP/CNPq/UEG/GO. E-mail: yara.silva@ueg.br

3 Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestre em Educação Escolar pela mesma instituição. Licenciado em Pedagogia pela UNESP. Atualmente, atua como professor formador na área da Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza/CE. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores da GPEFORP/CNPq/UEG/GO. E-mail: candidounesp@gmail.com

4 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), especialização em Língua Portuguesa e em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (IFG em parceria com UFG) e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Doutora em Educação pela PUC Goiás. Atualmente é professora da Associação Pestalozzi - Unidade Pró-Labor da Seduce-GO; do Instituto Aphonsiano de Ensino Superior (IAESup) e do Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA). Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores da GPEFORP/CNPq/UEG/GO. E-mail: ednamariajesus20@gmail.com

5 Doutoranda em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Docente Aposentada das Redes Estadual de Educação de Goiás e Municipal de Educação de Goiânia. É membro do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos. Membro dos Grupos de Pesquisa “Políticas Educacionais e Formação de Professores” da GPEFORP/CNPq/UEG/ GO. E-mail: nmariaj@gmail.com

6 Doutora em Educação pela Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Mestre em Gestão do Patrimônio Cultural pela mesma instituição. Graduada em Pedagogia pela Universidade Evangélica de Goiás - Câmpus de Ceres. Docente aposentada da Secretaria Estadual de Educação. Coordenadora Pedagógica e Docente do Curso de Psicologia da Faculdade Dinâmica (FACDIN). Membro dos Grupos de Pesquisa “Políticas Educacionais e Formação de Professores” da GPEFORP/CNPq/ UEG/GO. E-mail: sonilda1000@gmail.com

Recebido em: 02 de junho de 2025.
Revisão final: 17 de agosto de 2025.
Aprovado em: 27 de setembro de 2025.



<https://doi.org/10.46401/arec.2025.v17.23485>

Resumo: O estudo busca refletir dentro do contexto de políticas neoliberais a formação de professores na educação pública em Goiás com foco na inclusão de estudantes com deficiência. Por ser a formação de professores considerada como um elemento fundamental para a inclusão educacional e nesse contexto ser o trabalho desse profissional alvo de precarização e desvalorização. Portanto, questiona-se em que medida a formação de professores tem sido precarizado no contexto de neoliberalismo e educação inclusiva? A lógica neoliberal reduz investimentos, dificultando a qualificação docente e a implementação de práticas inclusivas. A análise de editais revela exigências mínimas para funções essenciais, reforçando um modelo assistencialista. Divergências entre diretrizes pedagógicas e práticas administrativas evidenciam fragilidades na gestão pública. O estudo aponta a necessidade de políticas que fortaleçam a qualificação e os investimentos na educação inclusiva.

Palavras-chave: neoliberalismo, inclusão educacional, formação de professores.

Abstract: This study examines teacher training in public education in Goiás (Brazil), focusing on the inclusion of students with disabilities, within the context of neoliberal policies. Teacher training is considered a fundamental element for educational inclusion, yet the work of these professionals is subject to precariousness and devaluation. Therefore, the question is: to what extent has teacher training been undermined in the context of neoliberalism and inclusive education? Neoliberal logic reduces investment, hindering teacher qualification and the implementation of inclusive practices. Analysis of the public notices reveals minimum criteria for essential functions, reinforcing a welfare-based model. Discrepancies between pedagogical guidelines and administrative practices highlight weaknesses in public management. The study highlights the need for policies that strengthen qualification and investment in inclusive education.

Keywords: neoliberalism, educational inclusion, teacher training.

Este trabalho trata sobre a educação pública em Goiás, com foco no professor e na inclusão de estudantes com deficiência, em um momento de relevância, marcado pela forte influência do modelo neoliberal na educação, no qual decisões pedagógicas, curriculares e institucionais são cada vez mais moldadas por lógicas políticas e, sobretudo, econômicas. Esse cenário afeta profundamente, tanto instituições públicas, quanto privadas, interferindo na estrutura curricular, nas diretrizes educacionais e nas práticas pedagógicas diárias. Nesse contexto, torna-se impossível ignorar o impacto do neoliberalismo na chamada educação inclusiva. A inclusão de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento - como o autismo - ou outras condições específicas em escolas regulares tem sido tema de crescente debate e visibilidade.

De acordo com Santos (2008) a escola tem papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares. É onde a criança vai ter maior dificuldade em se adaptar às regras sociais - o que é muito difícil, por exemplo, para um estudante autista e para os docentes. Para o mencionado autor, um dos fatores que pode contribuir com a inclusão escolar é a formação docente. Essa pauta constitui-se numa ferramenta que possibilita ao professor uma compreensão ampliada das situações que acontecem no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo novas concepções, novas metodologias e reflexões que serão fundamentais para a ação pedagógica. Dado isso, a formação docente é considerada como um dos elementos de inclusão de alunos com deficiência, porém, não é suficiente para superar todos os obstáculos existentes na sala de aula e no sistema de ensino, pois a escola possui os próprios problemas estruturais em relação ao acesso e escolarização.

De acordo com Oliveira, Da Silva Feitosa e Da Silva Mota (2020), as dificuldades enfrentadas pelos docentes na educação inclusiva impactam diretamente em suas práticas pedagógicas. Embora as políticas públicas evidenciem os direitos das pessoas com deficiências, em busca da promoção do acesso igualitário à educação de todos, percebe-se que apenas os documentos não garantem a efetividade da inclusão. Assim, a questão norteadora é a seguinte: Em que medida a formação de professores tem sido precarizada no contexto de neoliberalismo e educação inclusiva?

Ressalta-se que o simples rótulo de "escola inclusiva" não basta se o sistema educacional como um todo não oferece condições reais para essa inclusão. A

garantia de um ensino verdadeiramente acessível exige investimentos, formação continuada dos profissionais, compromisso coletivo e políticas públicas consistentes.

Entre os desafios mais evidentes está a falta de formação adequada dos profissionais responsáveis pelo atendimento educacional especializado. Muitos ingressam nessa função sem o preparo técnico e pedagógico necessário para assegurar uma inclusão de qualidade, conforme estabelecem os marcos legais e normativos da educação brasileira. Como resultado, para Faleiros e Faleiros (2008) as denúncias de negligência, exclusão e até maus-tratos contra crianças com deficiência no ambiente escolar têm se tornado cada vez mais frequentes. Diante dessa realidade, este trabalho objetiva refletir dentro do contexto de políticas neoliberais os impactos e ou a precarização na formação de professores e na educação inclusiva

Esse estudo utiliza a metodologia do estudo de caso tendo como recurso a análise documental. Para tanto, busca analisar criticamente os editais mais recentes de contratação desses profissionais, buscando compreender os critérios exigidos, as qualificações solicitadas e sua possível adequação aos princípios da educação inclusiva. A pesquisa se fundamenta na análise das condições de trabalho, da formação oferecida e das contradições que emergem ao tentar promover a inclusão dentro de um contexto neoliberal.

Portanto, o estudo trata de conhecer quem são os profissionais de apoio que atuam na educação inclusiva nas cidades da região metropolitana de Goiânia-GO. E avalia a relação entre o que se demanda e o que se faz na função de apoio educacional e se o perfil do profissional de apoio corresponde às demandas específicas dos estudantes com deficiência. Pois, busca compreender se tais ações são inerentes às decisões políticas que se aproximam da perspectiva neoliberal e que culmina no enfraquecimento do Estado mínimo, a fim de analisar as condições de trabalho, da formação oferecida e das contradições que emergem ao tentar promover a inclusão escolar.

Neoliberalismo e Educação: Impactos e precarização na Formação de Professores e na Educação Inclusiva

O neoliberalismo, enquanto modelo econômico e político, tem exercido uma influência significativa sobre as políticas educacionais, impactando diretamente a formação de professores e a educação para pessoas com deficiência. Segundo

Felipe, Cunha e Brito (2021), as diretrizes para a formação docente no Brasil foram reformuladas sob uma lógica neoliberal, enfatizando princípios gerenciais e mercadológicos, sendo que essa abordagem tende a minimizar a dimensão crítica da formação dos docentes, priorizando competências técnicas voltadas ao mercado de trabalho.

No contexto da educação inclusiva, Carvalho e Nogueira (2023) analisam como a formação de professores para atuar na educação especial ocorre sob influência de diretrizes neoliberais, frequentemente caracterizadas por uma visão utilitarista e generalista da docência. Para assegurar uma educação inclusiva de qualidade, torna-se essencial que a formação inicial e continuada dos professores contemple os aspectos técnicos, mas também uma abordagem reflexiva e crítica, capacitando-os para atuar com a diversidade.

Para além, Santos e Silva (2017) examinam as políticas de formação docente na educação especial e inclusiva, destacando que a pedagogia produtivista do neoliberalismo pode contribuir para a precarização da carreira docente e para a alienação dos profissionais. Dessa forma, a formação dos professores deve se fundamentar em princípios teórico-práticos que possibilitem uma compreensão ampla do processo educacional, evitando uma mera adaptação às exigências do mercado.

Diante desse cenário, as políticas educacionais devem equilibrar os desafios impostos pelo neoliberalismo com a necessidade de uma formação docente que valorize a inclusão e o desenvolvimento crítico dos educadores. A educação para pessoas com deficiência deve seguir princípios que garantam equidade e acesso à aprendizagem, sem que a lógica mercadológica comprometa sua qualidade.

Buscando compreender as origens dessa forma de sistematizar o neoliberalismo, porém, na perspectiva das ações dos Estados Nacionais, Howlett, Ramesh e Perl (2013) apontam que os governos tomam decisões dentro do processo de formulação de políticas públicas (*policy making*), conferindo-lhes caráter oficial.

As políticas públicas podem ou não ser influenciadas por outros atores, como a comunidade científica e diversas instituições. Para os autores, os governos têm autonomia para decidir se atuarão ou não em determinada questão, podendo, assim, manter ou modificar o *status quo*. Essas decisões representam escolhas estratégicas do governo, que podem resultar em benefícios ou desafios. Um exemplo ilustrativo é a elaboração de um auxílio a determinada camada da

população, pois essa ação pode justificar um aspecto (por exemplo, redução da evasão escolar), mas também pode acarretar novos dilemas (como o uso indevido pelo beneficiário).

Para Howlett, Ramesh e Perl (2013) as decisões políticas não devem ser tomadas sem considerar múltiplas dinâmicas, cenários e possibilidades de ação, uma vez que são inter-relacionadas. Dessa forma, o governo é visto como um agente de decisão que, apesar de estar sujeito a limitações como restrições financeiras, pode superar desafios por meio de uma percepção estratégica e orientada a objetivos, sejam tais governos de posição central, de direita ou de esquerda.

Nesse contexto, o neoinstitucionalismo emerge como uma abordagem teórica da Administração voltada para a compreensão do papel das instituições na formulação de políticas e na organização social. Essa perspectiva surgiu como uma reação às escolas comportamentalistas e institucionalistas clássicas da administração, enfatizando que as instituições não são meros reflexos da sociedade, já que moldamativamente o comportamento dos indivíduos e a tomada de decisões políticas. Sabe-se que governos, imbuídos pela sua vocação ideológica e partidária absorvem enfaticamente tais aspectos.

Segundo Muller (2002, p. 39), as instituições não são apenas reflexos da sociedade ou produtos das lógicas individuais, tampouco fatores exógenos ao jogo político, à seleção de líderes e à distribuição de recursos. O autor identifica dois elementos centrais dessa corrente: (a) as instituições como fatores de ordem e (b) a política como interpretação do mundo, permitindo ao Estado interagir com diversos atores sociais e globais.

No que se refere às políticas públicas, o neoinstitucionalismo define sistemas de interpretação da realidade nos quais diferentes atores públicos e privados inscrevem suas ações (Muller, 2002, p. 44). O autor aponta, como forma apenas de mencionar, três formas de pensar políticas públicas nessa abordagem, chamadas de “lógicas de posicionamento”: paradigmas, sistemas de crenças e referenciais. Essa perspectiva contribuiu para avanços nas teorias científicas, à exemplo do keynesianismo, que fortalece a ideia do *Welfare State* (Estado de Bem-Estar Social).

O *Welfare State* desempenhou um papel essencial na política educacional brasileira desde o século XX, garantindo o acesso à educação como um direito social. Esse modelo estatal visa assegurar padrões mínimos de qualidade de vida

para a população, abrangendo áreas como saúde, previdência e educação, por meio de políticas públicas financiadas pelo Estado, o que se configura na própria Constituição Federal de 1988, pois nela prevê-se o mínimo à saúde, assistência social, educação, dentre outros direitos sociais.

Contudo, segundo Oliveira, Rocha e Nobre, (2023), o modelo de Estado de Bem-Estar Social enfrenta desafios, especialmente diante das pressões neoliberais que buscam reduzir a atuação estatal na educação e incentivar a privatização do ensino. Essa transição pode comprometer a equidade no acesso à educação, ampliando desigualdades sociais e dificultando a inclusão de grupos vulneráveis, como as pessoas com deficiência.

Para atribuir substância ao que se apresenta é importante mencionar que, no mundo globalizado, o Brasil, mesmo garantindo o mínimo pelo *Welfare State*, se vê obrigado a participar do jogo econômico do neoliberalismo, acatando com frequência as demandas de órgãos como Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, UNESCO e, mais recentemente, instituições privadas que dão mais credibilidade a decisões, tais como Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, ao invés de instituições específicas de pesquisa como universidades, centros de pesquisa, acadêmicos, etc.

Todavia, para justificar, no caso brasileiro nos últimos anos, pautas importantes, em especial à Educação, têm ficado a cargo de Políticas de Governo e não Políticas de Estado, menciona-se a abordagem do ciclo de políticas, discutida por Mainardes (2006). Essa teoria defende que as políticas educacionais não são processos lineares e estáticos, mas sim trajetórias dinâmicas, influenciadas por diferentes contextos e atores ao longo do tempo. Mainardes (2006) identifica cinco contextos que interagem na formulação e implementação de políticas: o contexto de influência, em que grupos de interesse moldam a agenda política; o contexto da produção do texto, momento em que as políticas são formalizadas em documentos oficiais; o contexto da prática, fase em que as políticas são implementadas e reinterpretadas por professores e gestores; o contexto dos resultados, que avalia os impactos das políticas na educação; e o contexto da estratégia política, onde ajustes e reformulações são realizados conforme os desafios encontrados. A abordagem do Ciclo de Políticas, então, permite uma análise mais aprofundada das políticas educacionais, reconhecendo que sua aplicação não é homogênea e que diferentes atores podem modificar sua interpretação.

Na educação especial, essa perspectiva é fundamental, pois destaca que a implementação de políticas inclusivas depende da adaptação feita por professores e gestores. Muitas vezes, políticas que promovem a inclusão enfrentam desafios como: falta de recursos, formação inadequada dos docentes e resistência institucional.

No que se refere à formação de professores, a abordagem do ciclo de políticas reforça a importância de uma preparação docente que vá além da técnica, promovendo reflexão crítica e adaptação às necessidades dos alunos. Os professores não são apenas aplicadores de políticas educacionais, mas sim agentes que as interpretam e ajustam conforme o contexto escolar. Essa visão reforça a necessidade de uma formação que desenvolva a capacidade dos docentes de analisar e transformar a prática educativa, garantindo que as políticas educacionais sejam efetivamente implementadas.

Assim, a abordagem do ciclo de políticas se apresenta como um instrumento valioso para compreender como as políticas são formuladas, implementadas e adaptadas ao longo do tempo, especialmente no contexto da educação especial e da formação de professores. Evidencia-se que as políticas educacionais não podem ser vistas apenas como normas rígidas, mas como processos dinâmicos que envolvem múltiplos fatores e atores sociais.

Educação Inclusiva no Brasil: princípios e marcos legais

De acordo com Iglesias (2024), a construção de uma educação inclusiva teve como marco inicial a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Nessa ocasião, diversos países assumiram o compromisso de promover a inclusão de estudantes com deficiência, reconhecendo a necessidade de adaptações nos espaços escolares para garantir a igualdade de oportunidades. Esse compromisso foi reforçado em 1994, na Espanha, com a Declaração de Salamanca, um documento fundamental para o desenvolvimento da Educação Especial e Inclusiva ao redor do mundo. Desde então, várias iniciativas internacionais ampliaram esse debate, destacando-se: Convenção de Guatemala (1999); Carta para o Terceiro Milênio (1999); Declaração de Madri (2002); Declaração de Caracas (2002); Declaração de Sapporo (2002); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); Declaração de

Incheon (2015) que volta ações à Agenda 2030.

No Brasil, avanços significativos foram alcançados por meio de legislações e políticas públicas que assegurem a inclusão educacional. Entre os principais marcos, destacam-se:

- Constituição da República Federativa do Brasil (1988);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996);
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998);
- Decreto Federal n. 3.298 (1999), sobre equiparação de oportunidades;
- Leis federais de acessibilidade (10.048 e 10.098) (2000);
- Plano Nacional de Educação (PNE) (2001);
- Resolução CNE/CEB n. 2 (2001);
- Lei Federal n. 10.432, que reconhece LIBRAS como segunda língua oficial (2002);
- Decreto n. 5.626, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS na formação docente (2004);
- Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2005);
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008);
- Criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (2008, atualizado em 2011);
- Decreto Federal n. 6.949 (2009), incorporando a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ao ordenamento jurídico brasileiro;
- Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146) (2015), cujo artigo 27 trata da educação;
- Declaração de Incheon (2015), que defende a universalização do acesso à educação básica com qualidade.

Um dos pilares da inclusão escolar é a formação docente, garantindo que professores estejam preparados para atuar em ambientes diversos e atender às necessidades específicas dos alunos. A Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Especial/Inclusiva surge como um elemento essencial para consolidar práticas pedagógicas inclusivas e ampliar o acesso

à educação de qualidade. Entre as ações mais significativas dessa política, destacam-se:

- Inclusão da disciplina de LIBRAS nos cursos de licenciatura e Pedagogia, fortalecendo a comunicação com alunos surdos;
- Capacitação contínua dos docentes sobre metodologias inclusivas e adaptações curriculares;
- Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo suporte adequado aos alunos com deficiência;
- Desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis, promovendo práticas pedagógicas que contemplam a diversidade;
- Ampliação da pesquisa e inovação na área da educação especial, estimulando o desenvolvimento de tecnologias assistivas e estratégias inclusivas.

Essa política reforça o compromisso do Brasil com uma educação que valoriza a diversidade e busca assegurar o direito de aprendizagem para todos. Entretanto, a inclusão não pode ser vista apenas como uma responsabilidade das escolas. Para que ela aconteça de maneira eficaz, é essencial a participação ativa de toda a sociedade, garantindo acessibilidade, respeito à diversidade e valorização das diferenças, pois somente por meio da inclusão social será possível construir um ambiente mais igualitário, humano e justo.

Formação e Atuação dos Profissionais de Apoio

Em nível nacional, a função desempenhada pelo Professor de Apoio recebe distintas nomenclaturas, variando conforme a política educacional de cada estado, bem como de cada município. Em Goiás, recebeu o título de Professor de Apoio à Inclusão (Goiás, 1999; 2006; Freitas, 2013), em 1999, com a criação do Programa Estadual de Educação numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI). Em Minas Gerais, por exemplo, esse profissional é identificado como Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas – ACLTA (Fargnoli, 2020; Tavares, 2020). No Rio Grande do Sul, é denominado Professor Auxiliar (Lima, 2017); no Paraná, mantém-se a designação Professor de Apoio (Paraná, 2003).

Com base na Resolução CNE/CEB n. 2/2001, o profissional de apoio à educação especial e inclusiva é aquele que atua de forma colaborativa com os professores da educação regular, oferecendo suporte pedagógico especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Esse profissional pode ser um professor especializado em educação especial ou outro profissional qualificado, e suas principais atribuições envolvem: identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos; apoiar o desenvolvimento e a aplicação de estratégias pedagógicas adaptadas; participar da elaboração de flexibilizações e adaptações curriculares; atuar em salas comuns e/ou em salas de recursos, promovendo o acesso ao currículo por meio de recursos específicos; colaborar com a equipe escolar, com as famílias e com outros serviços da rede de apoio (como saúde e assistência social); inclusiva promover a inclusão escolar por meio de práticas que respeitem a diversidade e valorizem as potencialidades dos educandos.

No intuito de entender um pouco mais a respeito do profissional da educação inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) de 2008, aborda um pouco sobre suas atribuições, contudo agora, não necessariamente como professor de apoio, visto que essa função só poderia ocorrer exclusivamente em sala de atendimento educacional especializado (AEE), sala de multirecursos, passou a ser denominado como professor da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Avançando um pouco mais no histórico das legislações brasileiras, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), no artigo Art. 3, inciso XIII, aponta que o profissional de apoio, desempenha funções de suporte individualizado nas atividades de alimentação, higiene, locomoção e demais demandas que exijam auxílio contínuo, sem, contudo, substituir o trabalho pedagógico. Sua atuação visa promover condições de acessibilidade, autonomia e segurança, contribuindo para o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

Entre as atribuições destacam-se: colaborar com o desenvolvimento da rotina escolar do estudante; apoiar a comunicação e interação social; facilitar o uso de recursos de tecnologia assistiva; e atuar em articulação com a equipe pedagógica, respeitando as diretrizes da proposta pedagógica da escola, tratando-se agora de uma função não docente (Brasil, 2015). Assim, fica claro que o apoio aos estudantes da educação especial e inclusiva na sala de aula comum não é de

cunho pedagógico, visto que essa função é exercida apenas pelo profissional de carreira docente.

Consequentemente isso abriu espaço para um novo tipo de profissional na educação especial e inclusiva em Goiás, visto que atualmente na rede estadual de educação é denominado de Profissional de Apoio escolar, a função passa a ser administrativa, exigindo-se que o profissional tenha formação de nível superior, preferencialmente, em pedagogia ou psicologia (Goiás, 2023).

Nesse estudo interessa destacar o contexto dos municípios do estado de Goiás e o que se tem é o Documento Curricular para Goiás (DG - GO), que se constitui elemento fundamental na consolidação das políticas educacionais implementadas nos municípios do estado, ao oferecer diretrizes que articulam as demandas locais com os princípios da inclusão e da equidade no ensino.

O documento ressalta a autonomia das instituições e dos profissionais da educação – incluindo professores regentes e intérpretes – para adaptar metodologias e práticas pedagógicas conforme as especificidades de cada estudante, assegurando a aplicabilidade do currículo. As Necessidades Educacionais Especiais - NEE são compreendidas como permanentes ou temporárias, exigindo, respectivamente, adaptações amplas ou parciais do currículo ao longo do percurso escolar. O DC-GO enfatiza, ainda, a importância da acessibilidade comunicacional e arquitetônica, como o ensino de Libras e Braille e a presença de rampas e sinalizações adequadas. Dessa forma, ao integrar políticas públicas nacionais e estaduais, o estado de Goiás avança na consolidação de ambientes escolares mais acolhedores, equitativos e responsivos às diferentes necessidades dos estudantes (Goiânia, 2020).

Embora o documento não utilize a expressão “profissional de apoio”, faz referência à atuação de professores de apoio no contexto da educação inclusiva. No entanto, ao analisar os perfis profissionais previstos para contratação em municípios da Região Metropolitana de Goiânia, percebe-se que muitas dessas funções relacionadas ao suporte educacional não exigem formação superior em áreas específicas. Diante disso, ao menos em tese, garante um profissional que contribua com um currículo adequado às diferentes condições dos estudantes, portanto, faz-se necessário examinar os editais mais recentes das prefeituras envolvidas neste estudo, a fim de apreender com maior precisão as exigências e atribuições desses cargos.

Metodologia

A realização deste estudo foi por meio da metodologia de estudo de caso, de abordagem qualitativa (Gil, 2002), utilizando as seguintes etapas: revisão bibliográfica pertinente ao tema e ao material identificado na análise documental examinando os editais mais recentes publicados pela Secretaria Municipal de Educação, referentes aos processos seletivos e concursos dos municípios que integram os quatro principais polos da Região Metropolitana de Goiânia: Goiânia, Aparecida de Goiânia, Trindade e Senador Canedo. A análise concentrou-se nas diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais quanto à atuação dos profissionais de apoio educacional, especialmente aqueles designados para o atendimento de crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerou-se, nesse contexto, a relevância pedagógica e social desses profissionais no processo educativo, bem como sua contribuição para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

Resultados e discussão

Para a realização deste estudo, foram analisados editais de concursos públicos e processos seletivos simplificados promovidos, nos últimos anos, por municípios que integram a Região Metropolitana de Goiânia – especificamente Aparecida de Goiânia (2023), Goiânia (2024), Senador Canedo (2023) e Trindade (2023). Na análise documental, buscou-se identificar o perfil dos profissionais contratados pelas administrações municipais para atuarem diretamente com estudantes da educação especial e inclusiva, bem como compreender os requisitos exigidos e as atribuições destinadas a esses cargos no contexto da política educacional local, além da formação exigida.

O primeiro edital analisado foi da cidade Aparecida de Goiânia, o Edital Nº. 001/2023 Processo Seletivo Simplificado para Contratação de Servidores. Cargo Agente Educativo apresentando as seguintes atribuições do quadro a seguir:

Quadro 1 - Atribuições e requisitos do Cargo de Agente Educativo - Edital 001/2023 Aparecida de Goiânia

Aspectos	Descrição
Cargo	Agente Educativo
Natureza do Processo	Processo Seletivo Simplificado para Contratação de Servidores
Formação Exigida	Ensino Médio completo
Atribuições Gerais	Participar de todas as atividades da rotina escolar envolvendo crianças, visando à qualidade do ensino.
Rotina Escolar com Crianças	Apoio em momentos como: lanche, banho, almoço, escovação dos dentes, uso do banheiro, sono. Auxílio nas brincadeiras, atividades pedagógicas e passeios.
Atividades Educativas	Participação no planejamento e execução de atividades que promovam o desenvolvimento integral das crianças: pedagógicas, culturais, esportivas etc.
Cuidados com Alunos	Higiene, alimentação, descanso e organização dos utensílios de uso comum. Atenção especial aos alunos com necessidades específicas de apoio.
Relacionamento com Famílias	Responsável por receber e entregar as crianças aos pais ou responsáveis.
Organização do Espaço Escolar	Preparação e organização de materiais pedagógicos e equipamentos utilizados em aulas e oficinas.
Acompanhamento em Traslados	Responsável por acompanhar alunos em deslocamentos externos ou internos, quando necessário

Fonte: Adaptado pelos autores (2025).

Do exposto, a ausência de exigência de formação em nível superior para os profissionais que atuam junto a estudantes da educação especial, conforme evidenciado no edital analisado, revela uma concepção funcionalista do papel desempenhado por esses trabalhadores. Tal característica, embora respaldada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que prevê a presença de profissionais de apoio para colaborar com as demandas de cuidado e auxílio nas atividades escolares cotidianas, evidencia também uma lógica de racionalização de custos que se insere no contexto mais amplo das políticas educacionais neoliberais.

Nesse cenário, a contratação de profissionais sem formação docente específica configura-se como estratégia de contenção de gastos públicos, reduzindo a educação inclusiva a um modelo assistencialista e desresponsabilizando o Estado de garantir uma atuação pedagógica qualificada. Essa abordagem, ao priorizar a economicidade em detrimento da qualidade

do atendimento educacional, pode comprometer a efetivação de uma inclusão que vá além da presença física dos estudantes, desconsiderando as dimensões formativas, sociais e pedagógicas do processo educativo.

Destaca-se, ainda, a ausência de documentos públicos disponíveis online que apresentem informações sobre o plano de carreira ou a descrição das atribuições específicas dos profissionais de Agente Educativos que atuam na área da educação inclusiva no município de Aparecida de Goiânia.

No próximo edital analisado, constatamos que este também reflete uma diretriz de contenção de despesas, típica das políticas educacionais orientadas por princípios neoliberais, em que a contratação de profissionais ocorre com menores exigências de formação e capacitação, desconsiderando, muitas vezes, a complexidade das demandas do trabalho desenvolvido no contexto da educação inclusiva. Bem como, não deixa claro que o profissional irá trabalhar com estudantes da inclusão.

Quadro 2 - Atribuições e requisitos do Cargo de Agente Educativo Goiânia- Edital 001/2024

Aspectos	Descrição
Cargo	Auxiliar de Atividades Educativas
Localidade	Goiânia - GO
Formação Exigida	Ensino Médio completo
Objetivos da Função	Apoiar os professores em atividades voltadas ao desenvolvimento integral dos educandos.
Cuidados com Alunos	Alimentação, descanso e higienização dos alunos. Limpeza de utensílios de uso comum.
Organização Pedagógica	Preparação e manutenção de materiais pedagógicos e equipamentos utilizados em aulas e oficinas.
Relação com Famílias	Receber e entregar os educandos aos pais ou responsáveis.
Acompanhamento em Traslados	Apoiar os deslocamentos internos e externos dos alunos, conforme necessidade.
Atenção Individualizada	Cuidar de alunos que demandem apoio contínuo nas atividades de higiene, alimentação e locomoção.

Fonte: Adaptado pelos autores (2025).

Ao contrário da cidade anterior, observa-se que Goiânia apresentou em 2020 uma Proposta Político-Pedagógica de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia, que em um de seus pontos proporciona as Modalidades de recursos e serviços: ações integradas, no qual exibe que: Com

o objetivo de operacionalizar as ações inclusivas no âmbito educacional, a SME disponibiliza recursos e serviços:

Atendimento aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais, conforme público da Educação Especial, estabelecido pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), com o acompanhamento pelo Auxiliar de Atividades Educativas, conforme Lei nº 9.128/11, Anexo V e Lei nº 13.146/15, art. 3º, inciso XIII; e o Atendimento Educacional Especializado, conforme Decreto nº 7.611/11, art. 2º, § 2º e Resolução CNE/CEB nº 04/09 (Goiânia, 2020, p. 32).

Dessa maneira, percebe-se que o documento menciona o auxiliar de atividades educativas como o responsável por acompanhar os estudantes da educação especial. No entanto, tal atribuição não está claramente prevista no edital destinado à contratação deste profissional, o que evidencia uma lacuna entre o discurso institucional e as diretrizes formais de seleção e atuação.

Quadro 3 - Atribuições e Requisitos do Cargo de Agente Educacional Senador Canedo – Edital Nº 01/2023

Aspectos	Descrição
Cargo	Agente Educacional
Natureza do Processo	Processo Seletivo Simplificado para Provimento Temporário de Vagas na Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Formação Exigida	Ensino Médio completo
Local de Atuação	CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
Funções de Apoio Pedagógico	Auxílio ao professor em todas as atividades desenvolvidas no CMEI. Participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no planejamento coletivo.
Educação Infantil	Desenvolvimento de ações voltadas para a infância, com destaque para a promoção da higiene dos alunos.
Apoio à Inclusão Escolar	Apoio especializado e constante a alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs).

Fonte: Adaptado pelos autores (2025).

Evidencia-se que, entre os editais analisados, este é o único que explicita a atuação do Agente Educacional junto aos estudantes da educação inclusiva. No entanto, assim como os demais, mantém a tendência de não exigir formação específica para a função. Essa característica dispensa a obrigatoriedade de uma remuneração condizente com as atribuições de natureza pedagógica, bem como a inclusão em um plano de carreira estruturado. Tal cenário reforça a lógica das políticas educacionais alinhadas ao ideário neoliberal, em que a contenção de gastos se sobrepõe à valorização profissional e à qualidade do atendimento

educacional especializado.

Constata-se que, no município de Senador Canedo, foi elaborado em 2022 um conjunto de Normas e Parâmetros para a Educação Especial e Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino. Esse documento estabelece diretrizes claras sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), indicando que ele deve ocorrer em contraturno escolar para os estudantes com necessidades educacionais especiais. Além de delimitar quem são os estudantes que têm direito a esse atendimento, o texto também especifica os profissionais responsáveis por sua realização. Destaca, ainda, o papel da família na busca pelos serviços complementares necessários ao desenvolvimento do aluno. O documento aborda, de forma detalhada, as atribuições do agente educacional, cuja função é reafirmada e regulamentada também no edital, evidenciando a tentativa de sistematizar as ações voltadas à inclusão no município.

A última cidade analisada neste trabalho foi Trindade, tal como apresenta-se no seguinte quadro:

Quadro 4 - Síntese das Atribuições e Requisitos – Cargo de Monitor da Educação Infantil Trindade Edital Nº 001/2023)

Aspectos	Descrição
Formação e Localidade	Ensino Médio completo; Município de Trindade - GO
Função Educativa	Atividades diárias de recreação, artes, apoio ao desenvolvimento motor e disciplinar; acompanhamento em passeios e eventos sociais
Cuidados com Crianças	Higiene, alimentação, administração de medicamentos conforme prescrição; observação do bem-estar; primeiros socorros e encaminhamento médico
Relacionamento e Comunicação	Interação com pais/responsáveis sobre higiene e rotina diária; comunicação de incidentes ao chefe imediato; substituição em períodos de ausência
Gestão e Apoio Institucional	Controle de frequência; execução de tarefas correlatas; vigilância e responsabilidade no cuidado dos educandos

Fonte: Adaptado pelos autores (2025).

Dentre os editais analisados, este foi o único que prevê a realização de concurso público específico para o cargo em questão, o que configura um diferencial significativo. A adoção dessa modalidade de seleção sugere maior compromisso com a formalização do vínculo e com a clareza das atribuições profissionais. Além disso, entende-se que o ingresso por concurso pode representar, para o

candidato, uma escolha mais consciente quanto às responsabilidades da função, além de se constituir como uma possível porta de entrada para uma trajetória profissional no campo educacional.

No caso do município de Trindade, não foi localizado um plano específico direcionado à educação especial e inclusiva. No entanto, o Plano de Cargos e Carreiras da Secretaria Municipal de Educação encontra-se disponível publicamente e contempla o cargo de Monitor para a Educação Infantil, inserido no grupo de Agente de Apoio Educacional. Esse documento apresenta de forma clara as atribuições gerais do cargo, bem como a remuneração correspondente, alinhando-se ao que é estabelecido no edital analisado. Contudo, observa-se uma ausência de menção explícita à atuação com estudantes da educação especial e inclusiva, diferentemente do que o edital explícito ao indicar que esse profissional desempenhará funções diretamente relacionadas ao acompanhamento desses estudantes. Essa lacuna revela uma possível desconexão entre as diretrizes administrativas e as demandas práticas do contexto educacional inclusivo.

Considerações finais

A análise dos editais de concursos e processos seletivos dos municípios da Região Metropolitana de Goiânia – Aparecida de Goiânia, Goiânia, Senador Canedo e Trindade – revela um padrão na exigência de formação em nível médio para funções ligadas ao acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais especiais. Essa prática, embora respaldada pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), adota uma abordagem assistencialista e funcionalista sobre o papel desses profissionais, evidenciada pela ausência de formação superior específica, pela indefinição das atribuições e pela falta de planos de carreira estruturados.

As funções designadas aos cargos, geralmente intitulados “agentes educativo”, “auxiliar de atividades educativas” ou “monitor”, concentram-se em cuidados físicos, higiene, alimentação e segurança, deixando de contemplar de forma satisfatória a dimensão pedagógica essencial à educação inclusiva. Isso compromete a construção de práticas que respeitem as singularidades dos estudantes e promovam equidade no processo de ensino, reduzindo o papel educativo ao mero suporte operacional.

Mesmo diante de documentos como a proposta político-pedagógica de Goiânia e as Normas e Parâmetros de Senador Canedo, que tentam regulamentar o atendimento especializado, persiste uma desconexão entre essas orientações e os critérios dos editais. O caso de Trindade, por exemplo, ao prever contratação via concurso público, representa avanço em estabilidade, mas ainda falha ao não especificar atuação direta na educação especial, evidenciando a necessidade urgente de integrar gestão de pessoas, carreira e legislação educacional.

Assim, os achados sugerem que a efetivação da educação inclusiva enfrenta obstáculos estruturais, especialmente ao precarizar a formação dos professores e, consequentemente se tem um desvalor profissional, por ser um contexto que desfaz do campo social e valida a diminuição dos gastos para a escola que tem legitimidade em fazer a inclusão escolar. Superar esses desafios requer investir em formação continuada, revisar critérios de contratação e criar planos de carreira compatíveis com as exigências de uma educação inclusiva de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001.** Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB020.pdf>. Acesso em: 30 mai.2025.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil.** Gráfica do Senado. Brasília,1988

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 – **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 28 mai. 2025.

CARVALHO, Mirian Batista dos Santos.; DA SILVA CUNHA NOGUEIRA, Ione. A Formação do Professor de Educação Inclusiva sob a Perspectiva Neoliberal. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 4, n. Esp., p. 114-130, 23 dez. 2023.

FALEIROS, Vicente de Paula, FALEIROS Eva Silveira. **Escola que Protege: enfrentando a**

violência contra crianças e adolescentes. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília: Ministério da Educação. 2008, 2^ª edição

FARGNOLI, Roseane Pimenta. **A gestão de práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das professoras de apoio.** 2020. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, MG, 2020.

FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2178-26792021000300127&lng=en&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 27 mai 2025.

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás.** 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Fundamentos da Pesquisa Científica.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/GO). **Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Ensino de Goiás 2020/2022.** Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2020

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/GO). **Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino para 2023.** Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2023.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. Conselho Pleno. **Resolução N. 07 de 15 de dezembro de 2006.** Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Especial no Sistema educativo de Goiás e dá outras providências. Goiânia: Conselho Estadual de Educação, 2006.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. Superintendência de Ensino Especial. Programa Estadual de **Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI):** educação inclusiva – garantia de respeito a diferença. 1999.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica.** Goiânia, 2020.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M. e PERL, Anthony (2013). **Política Pública: seus Ciclos e Subsistemas** - uma Abordagem Integral. Rio de Janeiro: Elsevier.

IGLESIAS, Jacqueline De Oliveira Veiga et al.. **Inclusão da pessoa com deficiência e relação escola e trabalho nos anais do congresso nacional de educação: revisão bibliográfica (2022-2023).** Anais do X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/109542>>. Acesso em: 28/05/2025 07:25

LIMA, Natália Silveira. **A gênese das representações sociais sobre o trabalho do segundo**

professor na perspectiva da educação inclusiva. 2017.120f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação- PPGE, Universidade Federal da Fronteira do Sul-Chapecó, SC, 2017.

MULLER, Pierre **A Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, Emerson Ademir Borges; ROCHA, Guilherme Aparecido da; NOBRE, Julia Macedo Nogueira. O Impacto do Estado do Bem-Estar Social e do Estado Mínimo no Sistema Educacional Brasileiro. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, [S. l.], v. 39, n. 2, 2023. Disponível em: <https://revista.fdsm.edu.br/index.php/revistafdsm/article/view/688>. Acesso em: 27 maio. 2025.

OLIVEIRA, Iana Thaynara Trindade; DA SILVA FEITOSA, Francisca; DA SILVA MOTA, Janine. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: Desafios da prática docente. **Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 8, p. 81-95, 2020.

PARANÁ. Deliberação n.º 02, de 02 de junho de 2003. **Conselho Estadual de Educação**. Curitiba. p. 20. 2003. Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd8o30co_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd8o30co_.pdf). Acesso em: 20 de maio de. 2025

SANTOS, Ivone Rodrigues dos; SILVA, Regis Henrique dos Reis. Crítica às políticas de (con)formação docente em educação especial/inclusiva no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 3, p. 906-924, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650918>. Acesso em: 27 mai. 2025.

TAVARES, Vânia Ferreira. **A atuação do professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas no âmbito do serviço de apoio a inclusão (SAI) da SRE de Paracatu: desafios, formação e alternativas**. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd: Juiz de Fora. MG, 2020.

GOVERNAMENTALIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS NEOLIBERAIS

GOVERNMENTALITY AND INCLUSIVE EDUCATION IN NEOLIBERAL TIMES

Thelma Bergamo¹

 <https://orcid.org/0000-0002-9532-2322>
 <http://lattes.cnpq.br/0108721244666715>

Laís Alice Oliveira Santos²

 <https://orcid.org/0000-0002-4226-486X>
 <http://lattes.cnpq.br/5021603348570433>

Recebido em: 02 de junho de 2025.

Revisão final em: 16 de agosto de 2025.

Aprovado em: 24 de agosto de 2025.

 <https://doi.org/10.46401/arec.2025.v17.23484>

1 Doutora em Educação Brasileira, na área de Fundamentos dos Processos Educativos, pela Universidade Federal de Goiás. Possui graduação em História e Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás e Especialização em Filosofia Política PuC e Informática em Educação (UFLA). Mestre em Educação Brasileira (UFG). É professora efetiva do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos com atuação principalmente nos cursos de Licenciatura em Química e Pedagogia. E-mail: thelma.moura@ifgoiano.edu.br

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestre em Educação pela UFU, Especialista em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado pelo CEPAE/UFU, Especialista em Transtorno do Espectro Autista - TEA pelo Instituto Líbano, especialização em andamento em Alfabetização para Educandos com Deficiência pela UFSCAR, e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia - FACIP/UFU. Professora efetiva do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos, atuando no curso de Pedagogia. E-mail: lais.santos@ifgoiano.edu.br

RESUMO: Com o avanço do neoliberalismo, a educação tem se configurado como espaço privilegiado para a efetivação da inclusão por meio de políticas, discursos, estratégias e tecnologias de saber-poder. Nesse contexto, o Estado governamentalizado assume especial interesse pela população, elaborando e circulando práticas que moldam formas de vida orientadas à competitividade, à eficiência e à autorresponsabilização. As reformas neoliberais instituem normas que posicionam os sujeitos em redes de saberes e espaços mercadológicos, convertendo-os em capital humano normalizado e adaptado às demandas do sistema econômico. Este artigo tem como objetivo problematizar a educação inclusiva enquanto recurso estratégico de normalização e produção de subjetividades úteis ao mercado, articulando-a aos conceitos de governamentalidade e biopolítica. Trata-se de um estudo exploratório de caráter bibliográfico, desenvolvido por meio de análise qualitativa de obras de referência e produções acadêmicas de Michel Foucault e de autores que discutem a interface entre neoliberalismo e educação inclusiva. Os resultados indicam que, embora amparada por marcos legais, a inclusão escolar é fragilizada por rationalidades neoliberais que reduzem seu potencial emancipatório e reforçam processos de in/exclusão, exigindo uma abordagem crítica capaz de tensionar discursos hegemônicos e fomentar práticas pedagógicas que valorizem as diferenças como potência transformadora.

Palavras-chave: educação inclusiva, biopolítica, normalização, neoliberalismo.

ABSTRACT: With the advance of neoliberalism, education has become a privileged arena for implementing inclusion through policies, discourses, strategies, and technologies of power-knowledge. In this context, the governmentalized State takes a special interest in the population, developing and circulating practices that shape ways of life oriented toward competitiveness, efficiency, and self-responsibility. Neoliberal reforms establish norms that position individuals within networks of knowledge and market-oriented spaces, converting them into normalized human capital adapted to the demands of the economic system. This article aims to problematize inclusive education as a strategic resource for normalization and the production of market-oriented subjectivities, linking it to the concepts of governmentality and biopolitics. It is an exploratory bibliographic study, developed through qualitative analysis of reference works and academic productions by Michel Foucault and other authors who discuss the interface between neoliberalism and inclusive education. The results indicate that, although supported by legal frameworks, school inclusion is weakened by neoliberal rationalities that reduce its emancipatory potential and reinforce processes of in/exclusion, demanding a critical approach capable of challenging hegemonic discourses and fostering pedagogical practices that value differences as transformative potential.

Keywords: inclusive education, biopolitics, normalization, neoliberalism.

Aparentemente esse lugar é simples.
(Foucault, 2002, p. 20)

INTRODUÇÃO

O século XXI vivencia uma grande mobilização pela inclusão de todos no sistema educacional. A escola converteu-se no espaço por excelência em que os processos inclusivos devem começar e passou a ser colonizada por uma infinidade de políticas, discursos, estratégias, tecnologias e dispositivos de saber-poder³ que postulam a realidade fundamental e incontornável de que a educação é um direito universal legalmente assegurado.

As origens desse acontecimento remontam às transformações ocorridas nas tecnologias de poder, particularmente a partir do século XVIII, em que além dos dispositivos disciplinares, entendidos como produtores de indivíduos dotados de corpos dóceis e úteis, serão desenvolvidas novas estratégias de normalização e controle populacional, para as quais o conjunto dos saberes médicos fornecerão o aparato científico.

Foucault (1999; 2001; 2008a; 2008b) buscou os elementos para a compreensão dessa transformação no funcionamento do saber-poder moderno nas análises sobre o liberalismo e o neoliberalismo, analisando o Estado governamentalizado enquanto dotado de especial interesse pela população e responsável pela elaboração e circulação de práticas constitutivas de formas de vida cada vez mais orientadas para os princípios de mercado, com os quais os processos de ensino-aprendizagem devem estar permanentemente alinhados (Lopes, 2011).

No contexto das reformas neoliberais, as normas são instituídas com a finalidade de posicionar os sujeitos em redes de saberes e espaços mercadológicos de forma a converter seres humanos em capital humano normalizado e adaptado às necessidades capitalistas.

A educação é reconfigurada como um campo estratégico para a formação de sujeitos cujos modos de ser são produzidos a partir dos princípios da competitividade, da eficiência e da autorresponsabilização. Mais do que garantir direitos sociais, a escola é convocada a produzir indivíduos adaptáveis às

³ Expressão utilizada por Michel Foucault para designar os dispositivos e práticas que articulam formas de conhecimento (saber) e mecanismos de dominação/regulação (poder), produzindo modos específicos de subjetividade e organizando as relações sociais.

exigências do mercado, convertendo a formação em investimento e o estudante em capital humano. Assim, o neoliberalismo não se limita a ser uma política meramente econômica, mas uma racionalidade governamental que atravessa todas as esferas da vida social.

Foucault (1999; 2001; 2008a; 2008b) recorre a conceitos como “artes de governar”, “governamentalidade” e “biopolítica” como as chaves conceituais para compreender não somente as estratégias e dispositivos de controle populacional, de modo geral, mas particularmente a forma como essas tecnologias sociais colonizam os espaços educacionais, seus discursos, saberes e práticas.

A partir desses marcos conceituais, este artigo se caracteriza como um estudo exploratório de cunho bibliográfico, desenvolvido por meio de análise qualitativa das fontes, conforme orienta Gil (2002), que compreende essa modalidade como voltada à formulação e aprofundamento de problemas a partir do exame sistemático de material já publicado. Foram selecionadas obras de referência e produções acadêmicas que dialogam com os conceitos de governamentalidade, biopolítica e normalização, especialmente a partir de Michel Foucault e de autores que discutem a interface entre neoliberalismo e educação inclusiva.

O objetivo é analisar de que modo as políticas e práticas de inclusão escolar, em contextos permeados pelo neoliberalismo, operam como dispositivos e tecnologias de saber-poder voltados à produção de subjetividades alinhadas às demandas do mercado. Para isso, discutem-se inicialmente os fundamentos do neoliberalismo e suas implicações sobre as políticas educacionais; em seguida, examinam-se as formas pelas quais os discursos inclusivos se articulam a mecanismos de regulação das condutas; e, por fim, apresentam-se reflexões críticas sobre desafios e possibilidades para práticas pedagógicas que tensionem esses discursos e fomentem formas alternativas de subjetivação.

Neoliberalismo e educação

A partir da ascensão do neoliberalismo como racionalidade dominante, especialmente a partir dos anos 1970, a educação passou a ser reformulada não apenas como um direito social, mas como investimento estratégico na formação de capital humano, subordinando seus fins aos interesses do mercado. Essa

transformação implica uma reconfiguração do papel do Estado, que deixa de atuar como garantidor de direitos universais e assume uma lógica gerencial voltada à eficiência, à avaliação de desempenho e à responsabilização dos indivíduos.

Sob um prisma histórico, o neoliberalismo se efetivou pela primeira vez no Chile, com o golpe de Pinochet em 11 de setembro de 1973 contra o governo de Salvador Allende, o qual havia sido democraticamente eleito. A elite chilena com o apoio de corporações dos Estados Unidos e da Agência Central de Inteligência (CIA) reprimiu por meio de atos de violência toda organização social de esquerda com o intento de afastar as tendências da implementação de um Estado Socialista, o qual Allende apregoava (Harvey, 2014). Em subsequência a experiência neoliberal realizada na “periferia do mundo”, considerada pelos economistas “Chicago Boys⁴” como bem sucedida, passa a ser adotada nos países centrais, tornando-se a Grã-Bretanha e os Estados Unidos pioneiros⁵ no processo e exemplo para a disseminação.

Com grande enfoque econômico, o neoliberalismo provoca inúmeras reformas, que visam entre outros aspectos modificar o modo de funcionamento estatal, um conjunto de reformas de ordem política, econômica e cultural, mas fundamentalmente dissemina uma ideologia que modifica os modos das pessoas de viverem suas vidas na individualidade e em sociedade. Segundo Harvey (2016, p. 15) “nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos”.

Nesse sentido, é importante apresentar a concepção de Estado neoliberal, que influencia a constituição de sujeitos empreendedores de si, assim como situa a educação como um meio de constituir capital humano para atuação no mercado com o objetivo de elucidar algumas bases conceituais fundantes do neoliberalismo, essenciais para a compreensão de uma constituição de uma educação inclusiva pensada a partir de políticas públicas educacionais de caráter neoliberal.

⁴ Os “Chicago Boys” era um grupo de economistas chilenos formados na Universidade de Chicago, que tiveram um papel central na formulação e disseminação das reformas neoliberais, sob forte influência das ideias neoliberais de Milton Friedman e Arnold Harberger.

⁵ “O fato de duas restruturações tão obviamente semelhantes do aparelho do Estado ocorrerem em épocas tão diferentes do mundo sob influência coerciva dos estados Unidos sugere que o sombrio alcance imperial desse país pode ter por fundamento a rápida proliferação de formas neoliberais de Estado em todo o mundo a partir de 1970 (Harvey, 2016, p. 19).”

Do laissez-faire ao empreendedorismo de si: fundamentos do Estado neoliberal

O neoliberalismo implementou suas reformas na defesa do Estado a partir da prerrogativa da autorregulação, que defendia a operação do mercado e do Estado com o máximo de liberdade. Após a crise do capitalismo de 1929, Keynes (1983, p. 112), denuncia que a disseminação da teoria do laissez-faire não existiria se não estivesse em “conformidade às necessidades e desejos do empresariado da época”. Nessa direção, Keynes critica a disseminação de um discurso individualista que se difundiu no imaginário da população em que progresso empresarial e progresso social estariam diretamente associados.

Por mais que o Estado de Bem-estar social tenha se efetivado em vários países do mundo, em contraposição a doutrina do laissez-faire, que previa uma maior intervenção estatal, para inclusive resolver as questões do desemprego, ele é retomado em nova roupagem com o neoliberalismo, embasado em discursos como o de Mises(2010) e Hayek(2010)⁶, pensadores que influenciaram o fenômeno na América Latina, inclusive no Brasil.

O neoliberalismo da corrente norte-americana prioriza a desconstrução do caráter positivo da ideia do Estado enquanto interventor para se alicerçar nos princípios da liberdade individual, concorrência e constituição de empreendedores de si e da economia. Quando as pessoas em sociedade permitem a intervenção estatal, elas permitem que o Estado dite as regras de suas próprias vidas, segundo Mises (2010, p. 79), “Abole-se a liberdade individual⁷ do indivíduo! Ele se torna um escravo da comunidade, obrigado a obedecer aos ditados da maioria”.

Diferentemente da compreensão dos liberais clássicos de que o mercado era equilibrado por uma lei dita natural, Mises (2010) vai identificar que sua regulação ocorre por um “processo de descoberta e aprendizado que modifica os sujeitos, ajustando-se uns aos outros (Dardot; Laval, 2016, p. 139).”, assim como eles modificam o mercado por meio da dinâmica humana que tem motivações próprias e “competências específicas (Dardot; Laval, 2016, p. 139)”.

⁶ Friedrich Hayek (1899-1992) e Ludwig von Mises (1881-1973) eram pensadores que compunham a corrente norte-americana do pensamento neoliberal.

⁷ Liberdade individual para Mises (2010, p. 58) divergia da liberdade defendida pelos pensadores do liberalismo clássico entendida como natural, para ele “Liberdade na sociedade significa que um homem depende tanto dos demais como estes dependem dele”.

Portanto, compreender a lógica de organização social, mobiliza o entendimento da lógica de livre operação do mercado, isso implica entender que a regulação de preços de bens e serviços se modifica numa relação inseparável entre economia e conduta humana. À medida que os indivíduos influenciam o mercado em suas ações individuais, com seus desejos, necessidades que muitas das vezes se convertem em consumo, também são influenciados por ele, incitados a se entender como empreendedores.

Ser empreendedor significa que os conhecimentos devem ser mobilizados a partir do surgimento das demandas, sejam elas quais forem. A condução de suas vidas se organiza pela “natureza” de mercado, que se constitui como um ambiente formador à medida em que é vivenciado.

À medida que os sujeitos se compreendem como empreendedores de si tornam-se aliados ao modo de organização que fundamenta o capitalismo, aos princípios que regem a organização da educação numa sociedade neoliberal: competitividade, racionalidade e livre comércio. Esse modelo educativo assume uma posição de centralidade nos interesses do Estado por ser um caminho de aceleração para a formação de sujeitos empreendedores e pela disseminação da lógica neoliberal como modo de ser.

A educação no contexto neoliberal: capital humano e empresariamento

Gentili (1998, p. 103) ao afirmar que o “O neoliberalismo é, simultaneamente, original e repetitivo; cria uma nova forma de dominação e reproduz as formas anteriores”, destaca que o Estado, ao não interferir nas questões de mercado, mantém uma ênfase economicista para o funcionamento de toda organização social, sendo dotado da liberdade de negociação para “produzir, vender e comprar qualquer coisa que possa ser produzida ou vendida (Hayek, 2010, p. 58)”. Nesse contexto, a educação deve ser entendida como um produto a ser negociado, não um produto qualquer, pois ela “serve para o desempenho do mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico (Gentili, 1998, p. 104)”.

A centralidade estabelecida em torno da educação numa perspectiva neoliberal se difere no contexto de um Estado de Bem-Estar Social com relação ao investimento e ao planejamento no setor educacional, particularmente a partir dos anos 50 e 60, quando as teorias do capital humano começam a ser forjadas.

Nesse momento, a educação é reconhecida como um investimento necessário para o desenvolvimento no âmbito individual e social assim como para assegurar o crescimento econômico.

A promessa era de que o aumento do nível de escolaridade garantiria aos sujeitos em suas individualidades uma ascensão e melhor alocamento no mercado de trabalho, assim como um crescimento econômico que geraria uma “multiplicação da oferta de empregos e um aumento geral da riqueza, que resultaria num incremento dos ingressos individuais. O mercado expandia-se e nele existia lugar para todos... ou para quase todos (Gentili, 1998, p. 105)“.

Para os pensadores neoliberais, esse investimento educacional baseado no planejamento centralizado do Estado foi ineficiente. Schultz (1974, p. 50) constata nos anos de 1960, que grande parte da população pertencente a grupos sociais como os negros, porto-riquenhos, idosos, indígenas, mexicanos, etc. continuavam exclusos do sistema educacional, o que refletia o “fracasso de ter investido em sua saúde e educação”. Por isso, era preciso que os governos e as entidades privadas de maneira aliada investissem em educação e promovessem o incentivo para favorecer o aumento de capital humano em países que não tinham reconhecido o valor econômico e do saber da educação. É nesse contexto, em que as agências internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) passam a financiar os países em desenvolvimento e, em consequência, criar diretrizes para a execução da assistência, como foi o caso do Brasil.

Ao trazer novos princípios e diretrizes para a organização da educação, o Estado neoliberal passa a se configurar numalógica do que Gentili(1996)intitula de “descentralização-centralizante e de centralização-descentralizada”. Ao mesmo tempo em que o Estado tende a minimizar sua atuação no quesito de investimento financeiro, assim descentralizando seu papel ao terceirizar, privatizar os gastos, ele assume as rédeas e planifica as metas para a educação e se faz presente e operante para regulamentar e acompanhar os processos e êxitos por meio de métricas de avaliação, o que representa a centralização.

O Estado ao assumir o planejamento educacional, acaba por disseminar um discurso de educação para todos, ao mesmo tempo em que cria mecanismos de controle e de fiscalização que cerceiam os sujeitos que devem permanecer na escola. Freitas (2018), explicita a concretização de uma política do alinhamento que delineia esse planejamento centralizador do Estado, no qual estabelece um

currículo homogeneizante para que os professores sigam os mesmos conteúdos para saber o que se deve ensinar e o que se deve avaliar.

A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de alinhamento (Freitas, 2018, p. 78).

Esse alinhamento, numa lógica neoliberal busca instituir uma “nova ordem” à escola que se posiciona em submissão aos interesses econômicos do mercado. Estabelece uma estreita relação entre qualidade do ensino e dados quantificáveis em relação às aprendizagens dos alunos, pois só desta forma os financiadores da educação saberão se os investimentos alcançaram sua finalidade. Nesse contexto, as avaliações externas⁸ têm ocupado a centralidade na dupla função, de mensurar a qualidade da educação, numa lógica mercadológica, que responsabiliza o próprio aluno por seu sucesso ou fracasso, e o de mensurar a qualidade do professor, pois será ele quem promoverá o desenvolvimento de capital humano para o crescimento econômico.

Governamentalidade e normalização dos indivíduos

A partir da perspectiva foucaultiana, discutiremos nesta seção deste artigo a relação entre governamentalidade e normalização dos indivíduos, analisando como as artes de governar e as tecnologias de biopoder operam na constituição histórica do sujeito e na gestão das condutas. Inicialmente, examina-se o deslocamento dos dispositivos disciplinares para formas mais amplas de regulação populacional, articulando poder disciplinar e biopolítico na produção de subjetividades úteis ao projeto neoliberal. Em seguida, problematiza-se a apropriação, pelo campo educacional, dessas estratégias e dispositivos, discutindo como o discurso da inclusão, ancorado em saberes médico-psiquiátricos e políticas públicas, atua na gestão das diferenças e na produção de processos de in/exclusão.

⁸ Avaliação a nível internacional PISA, avaliações nacionais SAEB.

A emergência das artes de governar e da biopolítica

As investigações sobre as estratégias de saber-poder e seus efeitos nos processos de subjetivação são o eixo a partir do qual Foucault desenvolveu suas pesquisas, constituindo-se como uma questão cujas diversas perspectivas – arqueológicas, genealógicas e éticas – convergem para o fato de que o sujeito é, ao mesmo tempo, alvo e efeito dos regimes discursivos e dos dispositivos de poder em exercício.

A dimensão arqueológica da análise permite analisar as próprias formas da problematização; a dimensão genealógica, sua formação a partir das práticas e de suas modificações. Problematização da loucura e da doença a partir de práticas sociais e médicas, definindo um certo perfil de “normalização”; problematização da vida, da linguagem e do trabalho em práticas discursivas obedecendo a certas regras “epistêmicas”; problematização do crime e do comportamento criminoso obedecendo a um modelo “disciplinar” (Foucault, 1984, p. 15-16).

As análises dos processos de normalização encontram em suas investigações sobre o poder disciplinar o campo teórico privilegiado para compreender a forma como esse poder é investido sobre os indivíduos, produzindo corpos dóceis e úteis. Nesse espaço investigativo, faz-se necessário compreender que as pesquisas foucaultianas sobre o poder exigem o reconhecimento de sua natureza como “uma multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização” (Foucault, 1988, p. 88)⁹.

Os efeitos do saber-poder sobre os processos de subjetivação utilizam-se de dispositivos e estratégias historicamente constituídos, nos quais os regimes discursivos e os saberes socialmente validados como verdadeiros são responsáveis pela constituição histórica do “ser como experiência” (Foucault, 1984, p. 12).

Afirmar que o sujeito é uma produção histórica dos dispositivos de saber-poder implica em recusar pressupostos teóricos que postulem uma natureza humana ou pretensões de universalidade sobre os quais seriam erigidos valores sociais ou regimes discursivos. Com Nietzsche, significa assumir que o conhecimento é fabricado, que sua essência é a do combate e do enfrentamento. Em 1873, esse filósofo convida a refletir sobre o ato de conhecer:

⁹ Para saber mais sobre a relação entre o conceito de poder disciplinar em Foucault e sua relação com a produção de corpos dóceis e úteis, ver: FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir – Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem-número de sistemas solares, havia uma vez um astro, em que animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da “história universal”: mas também foi somente um minuto. Passados poucos fôlegos da natureza congelou-se o astro, e os animais inteligentes tiveram de morrer (Nietzsche, 1999, p. 53).

Todo ato de conhecimento é arbitrário e reduz o mundo a metáforas, antropomorfismos, conceitos que, pelo uso, se solidificam e assumem um valor de evidência no interior de uma cultura. A verdade deve ser problematizada para que assuma seu lugar de direito na história das ideias, lugar feito por incertezas, disputas e transitoriedades.

“Pensa-se, logo existe algo que pensa”: a isto se reduz a argumentação de Descartes. Tal equivale aceitar de antemão por “verdadeiro a priori” nossa crença na ideia de substância. Afirmar que, quando se pensa, é indispensável existir algo “que pensa” é simplesmente a articulação de um hábito que liga à ação um autor. Em suma, manifesta-se aqui um postulado lógico-metafísico – e não se verifica apenas... No caminho indicado por Descartes não se alcança uma certeza absoluta, mas unicamente o fato de uma crença forte (Nietzsche, 2011, p. 339).

Conhecer significa, portanto, tão somente promover uma ordenação simplificada de processos que, por meio de sua relação com o mundo exterior, desenvolvem a crença de que o “mundo-verdade” e o “mundo-realidade” devem ser reconduzidos a relações de valores nas quais o conhecimento assume um caráter de estabilidade e imutabilidade necessário à validação da verdade como universal.

A reafirmação da intrínseca relação entre conhecimento e poder implica em reconhecer que a produção da verdade sobre o sujeito resulta em processos de subjetivação para os quais a aposta em um sujeito universal é estratégia fundamental. Esse sujeito é uma ficção criada pelo homem e a partir dele interpretada (Nietzsche, 2011).

Assumindo como pressuposto a compreensão do sujeito como uma ficção, um efeito de estratégias e dispositivos de saber-poder, Foucault (2001) analisa a forma pela qual o poder disciplinar, utilizando-se dos modelos teóricos da Psiquiatria do século XIX, produz os conceitos de normalidade/anormalidade a partir dos quais ocorrerá um deslocamento nos discursos sobre a doença mental que passará a ser caracterizada em termos de uma falta quer seja de racionalidade ou de desenvolvimento, assumindo a infância como modelo de intelecibilidade.

Descoberta da criança pela psiquiatria. Eu queria notar o seguinte: primeiro, vocês estão vendo que, se o que lhes digo é verdade, essa descoberta da criança ou da infância pela psiquiatria não é um fenômeno tardio, mas bastante precoce. (...) a partir do momento em que a infância ou a infantilidade vai ser o filtro para analisar os comportamentos, vocês compreendem que, para psiquiatrizar uma conduta, não será mais necessário, como era o caso na época da medicina das doenças mentais, inscrevê-la no interior de uma doença (...) bastará que seja portadora de um vestígio qualquer de infantilidade (Foucault, 2001, p. 387-388).

As estratégias e dispositivos associados às artes de governar apropriam-se de forma privilegiada da infância que, de acordo com Foucault (1994), emerge correlacionada à população e aos interesses socioeconômicos de reprodução da coletividade. Assiste-se a um duplo movimento no qual, a um só tempo, ocorre a invenção da infância enquanto objeto de conhecimento, alvo das estratégias de normalização e controle social e, ao mesmo tempo, suas características passam a ser utilizadas como modelo de análise psiquiátrica para a compreensão das doenças mentais.

É a partir do binômio normalidade/anormalidade e da delimitação da infância e da infantilidade da conduta como objeto de investigação que “a psiquiatria pôde se tornar a espécie de instância de controle geral das condutas, o juiz titular, se vocês quiserem, dos comportamentos em geral” (Foucault, 2001, p. 392). Isso não significa que a compreensão das doenças mentais deixará de ser pensada em termos de patologias, mas que a matriz de inteleigibilidade dos comportamentos assumirá o modelo infantil como instrumento de universalização possível das condutas.

Entre os anos de 1975 e 1976, é proferido no Collège de France o curso “Em defesa da Sociedade”, no qual Foucault analisa a função dos saberes médicos enquanto árbitros para duas modalidades de poder em conflito: “O desenvolvimento da medicina, a medicalização geral do comportamento, das condutas, dos discursos, dos desejos, etc., se dão na frente onde vêm encontrarse os dois lençóis heterogêneos da disciplina e da soberania” (Foucault, 1999, p. 46).

No solo sob o qual essas modalidades de poder confrontam suas assimetrias e efeitos estratégicos e táticos, a segunda metade do século XVIII assistirá o surgimento de uma outra tecnologia de poder. Enquanto o poder disciplinar é centrado no indivíduo, buscando assegurar a distribuição espacial dos corpos, sua organização em um campo de visibilidade, sua hierarquização, inspeção e escrituração, procurando maximizar a força útil dos corpos, o que começa a

surgir é

[...] uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia. Essa técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes (Foucault, 1999, p. 288- 289).

Essa nova técnica de poder, a biopolítica, se ocupa não mais do homem-corpo, mas do homem vivo, da espécie. Dirigir-se à multiplicidade dos homens que são afetados por processos de conjunto inerentes à própria vida e à população enquanto problema científico e político, instalando mecanismos de previdência cujo objetivo será a otimização da gestão dos fenômenos populacionais.

Na interseção entre o poder disciplinar e o poder regulamentador da biopolítica, encontra-se a norma como elemento que permite, simultaneamente, controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica.

A sociedade de normalização não é, pois, nessas condições, uma espécie de sociedade disciplinar generalizada cujas instituições disciplinares teriam se alastrado e finalmente recoberto todo o espaço – essa não é, acho eu, senão uma primeira interpretação, e insuficiente, da ideia de sociedade de normalização. A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação (Foucault, 1999, p. 302).

Essa problematização acompanha as análises desse filósofo sobre duas formas distintas do neoliberalismo – o ordoliberalismo alemão e o anarcoliberalismo americano – e oferece as bases para a compreensão de uma racionalidade governamental neoliberal na qual o *homo oeconomicus* oferece os elementos necessários para as discussões sobre o capital humano e os investimentos nos indivíduos como princípios da tecnologia biopolítica de poder.

A emergência da norma enquanto nova tecnologia de poder vincula-se às exigências da arte de governar neoliberal e ao modelo do *homo oeconomicus* enquanto “ilha de racionalidade possível no interior de um processo econômico” (Foucault, 2008a, p. 383) de caráter incontrolável. Sobre ele incidem os processos de normalização, em sua dupla dimensão, disciplinar e biopolítica. Sobre ele são elaborados saberes, discursos e estratégias para a constituição de um capital humano, de uma “competência-máquina” produtora de renda.

Nesse contexto, o discurso sobre os investimentos em educação das crianças e jovens, cuja infância já havia sido, e continuará sendo submetida ao escrutínio dos processos normalizadores alimentados pelos saberes médico-psiquiátricos, assume o sentido inédito de formação profissional em um sentido expandido. Nele, o tempo dedicado pelos pais a seus filhos, seu nível cultural e o ambiente de criação passam a ser contabilizados, assim como os problemas de proteção da saúde e da higiene pública enquanto elementos capazes de aprimorar esse capital humano.

Importante ressaltar que esse processo educativo-normalizador deve ser compreendido como um projeto em que os indivíduos são pensados a partir da lógica neoliberal da utilidade econômica para o sistema capitalista, na qual as políticas públicas de saúde e educação articulam-se aos dispositivos e estratégias de higiene social e formação para o mercado de trabalho, segundo valores científicos e morais de otimização da capacidade desse *homo oeconomicus* de se sujeitar às regras do mercado. Essa seria, para Gadelha (2009) a estreita interface entre a Teoria do Capital Humano e educação: atribuir a essa última a importância de investimento cujo resultado do acúmulo é o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador e a constante maximização de seus rendimentos durante a vida.

Para além dos dispositivos de normalização e medicalização, (Gadelha 2018) afirma que o neoliberalismo desenvolveu a partir de 1980 tecnologias de gestão empresarial, por meio da disseminação de culturas como o empreendedorismo, da autoajuda empresarial, coaching, networking e programação neurolinguística, como o objetivo de aperfeiçoar o governo das condutas e dos corpos-subjetividades economicamente úteis.

Viver em meio ao neoliberalismo implica lidar com uma demanda vital, que não é outra senão não a de que cada indivíduo deve garantir, não só a qualificação de sua vida e de sua própria subsistência, mas, através de ambas, na sua inclusão social e o enriquecimento de suas relações de sociabilidade (Gadelha, 2018, p. 241).

Essa realidade implica na necessidade de uma agenda educacional capaz de consolidar os princípios da liberdade individual de escolha e da meritocracia como valores sociais inquestionáveis e suscitar iniciativas governamentais eficientes de individualização e integração dos indivíduos ao mercado por meio da produção de subjetividades adaptativas e flexíveis.

Normalização e Educação: Inclusão?

As tecnologias e estratégias de biopoder e governamentalidade que, conforme mencionado anteriormente, encontraram na infância o seu espaço privilegiado de exercício, apoiadas sobre dispositivos de saber-poder médico, ampliam constantemente seu escopo de atuação, investindo sobre corpos historicamente marginalizados suas estratégias de direção de conduta e normalização. Essa capilarização do poder encontrou no campo educacional um dos seus espaços mais sofisticados em que, por meio da apropriação do tema da inclusão, torna possível a classificação em grupos e a gestão da anormalidade.

no final do século XIX e começo do século XX, se dá o início da classificação dos alunos de acordo com suas capacidades e da separação-confinamento dos anormais em instituições especializadas. Saberes médicos e biológicos, ao se unirem às estratégias disciplinares e de regulação, se potencializaram de modo a fazer da aprendizagem um processo biológico que devia ser desenvolvido. Assim, a aprendizagem no biopoder emerge como algo que deveria ser orientado no interior das salas de aula, ou seja, caberia ao professor possibilitar um processo que aconteceria de forma espontânea na criança (Lopes, 2015, p. 295).

Nesse sentido, Veiga-Neto (2000) afirma que a escola, pensada a partir da perspectiva foucaultiana, opera como uma dobradiça entre as estratégias e práticas de condução individuais e populacionais, imbricando a relação entre biopoder e educação. Seu efeito imediato é a intensificação dos processos de normalização e gestão das liberdades individuais.

Lopes(2015), afirma que as práticas de normalização e de inclusão guardam, a partir da Modernidade, uma relação de imanência na qual as tecnologias discursivas e de saber-poder estabelecem a importância social do conceito de inclusão e convertem a educação em campo privilegiado para a sua efetivação por meio de políticas públicas e leis que devem ser pensadas em sua íntima articulação com as estratégias neoliberais.

O século XX testemunha a emergência de uma miríade de discursos e ações cujo escopo é a inclusão social de pessoas com deficiências. Na educação, também os transtornos específicos de aprendizagem passam a habitar esse espaço de saber-poder a ponto de Acorsi(2011)afirmar que “a inclusão nas escolas brasileiras é um fato”(p. 169). Tal afirmação encontra respaldo nos dados oficiais:

em 2009, o número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na educação básica representava apenas 1,2% do total, cerca de 640 mil registros; já em 2023, esse contingente alcançou aproximadamente 1,8 milhão de matrículas, correspondendo a 3,7% do total¹⁰.

Entretanto, esse caráter fático suscita uma série de problematizações, pois de acordo com Acorsi (2011), enquanto materializam o processo de inclusão escolar, os dados estatísticos também servem para marcar um limiar entre exclusão e inclusão em termos de discursos oficiais como uma realidade cuja verdade dispensa questionamentos.

Nesse contexto, em que incluir todos na escola se converte em uma meta educacional, problematizar o processo de inclusão passa a ser praticamente “uma indecência”, já que os esforços para transformar todas as escolas em escolas inclusivas têm se intensificado consideravelmente nos dias de hoje. [...] Entretanto o que me preocupa nesse contexto é a naturalização do processo de inclusão, visto que as vozes que tratam dessa questão são cada vez mais polifônicas e procuram por receitas, métodos, fórmulas para finalmente incluir a todos (Acorsi, 2011, p. 171).

Os discursos sobre a inclusão escolar enquanto direito de todos os indivíduos, fundamentados em dados estatísticos, discursos médicos e procedimentos normalizadores, assume a função de ferramenta teórica cuja finalidade é apresentar soluções para os problemas que se multiplicam na educação, contribuindo para a sua banalização e para o esvaziamento das reflexões comprometidas com a busca do real sentido subjacente a essas práticas. Ao assumir o status do que Foucault (2008b) define como caso, entendido como um fenômeno coletivo a ser avaliado em termos de risco, perigo, crise, os indivíduos que são alvo das políticas de inclusão escolar passam a ser identificados e avaliados para sua integração ao campo da população de forma eficiente.

Faz-se necessário problematizar o conceito de inclusão, que deve ser entendido não somente como “abrir os portões da escola a todas as crianças, colocando-as para dentro” (Acorsi, 2011, p. 172). Entendida dessa forma, a inclusão estaria reduzida à presença física coletiva em um mesmo espaço, sem uma análise crítica dos processos de subjetivação, normalização e governamento subjacentes.

A multiplicação dos discursos e discussões sobre a questão da diferença

¹⁰ EQUIPE DIVERSA. Painel de Indicadores da Educação Especial é atualizado com dados do Censo Escolar 2023. Diversa, 16 ago. 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/painel-de-indicadores-da-educacao-especial-e-atualizado-com-dados-do-censo-escolar-2023/>. Acesso em: 16 ago. 2025).

assegura sua presença constante nas escolas em termos de políticas públicas para a inclusão, de tal forma que “educar na diferença; educar para a diferença passaram a ser palavras de ordem em planos de educação de órgãos governamentais, em projetos políticos pedagógicos de escolas, em projetos de organizações não governamentais” (Gallo, 2001, p.7). Mas essa colonização discursiva tem como efeito prático um processo de apagamento dessas diferenças e particularidades individuais, uma contenção das diferenças, diria Foucault (2001), por meio de um processo de normalização das condutas.

Se na relação direta com o indivíduo o Estado operava com a lógica da normação – a partir da norma, determina-se o normal e o anormal (movimento típico da sociedade disciplinar) –, na relação com a população o Estado necessitou operar com a normalização – a partir do normal se determina a norma – (movimento típico da sociedade de segurança). Em ambos os casos, decorrentes da norma, estão implicadas as necessidades de tradução, diagnóstico, classificação, ordenamento, hierarquização, regulamentação, controle e normalização. Cada necessidade apontada associa-se a um tipo de operação da norma, ou seja, algumas estão na ordem do indivíduo, outras estão na ordem da população que se quer conhecer e governar (Lopes e Dal'Igna (2012, p. 855-856).

Em termos de educação inclusiva, faz-se necessário seu entendimento como uma estratégia de governo de Estado cujo objetivo é produzir resultados estatísticos, disciplinamento de corpos e controle de populações, determinando os limites do que pode ser considerado normal, promovendo um gerenciamento das diferenças e, a produção de saberes sobre esses grupos a partir dos dados extraídos das estatísticas e relatórios. Isso torna possível a elaboração de estratégias de governo das condutas alinhadas à redução de todos os indivíduos ao conceito capital humano e, consequentemente, a sua exploração eficiente pelos dispositivos neoliberais.

Deve-se, entretanto, reconhecer que apesar desses discursos e estratégias de apagamento das diferenças por meio da inclusão social de todos, os indivíduos que são alvo dessas políticas públicas e ações estatais, permanecem vivendo formas de vida precárias, em que a realidade constante são formas de subemprego mal remuneradas, discriminação e uma invisibilidade camouflada sob dados e estatísticas. Nas palavras de Lopes (2015, p. 298) “a exclusão, nesses casos, não se dá por oposição à inclusão, mas ambas – a inclusão e a exclusão – são processos que se complementam forjando um ao outro, pois um só existe na medida em que existe o outro”.

É sob essa perspectiva que Lopes (2015) assume o termo in/exclusão como

forma de assinalar a sua relação de imanência, pois, ao contrário do que propagam os discursos, essa relação caracteriza o modo contemporâneo de gestão social marcado por processos de subjetivação produtores de condições desiguais de participação na sociedade, mascarados por discursos que preconizam a superação das diferenças e a promoção da igualdade de direitos e condições.

Caminho sem volta? É possível pensar alternativas para a inclusão que escapem às estratégias de governamento do Estado neoliberal? Novamente é a filosofia que aponta o caminho. Foucault (1988), ao afirmar que todos estão imersos em relações de poder cuja natureza é a imanência e, ao defender que o poder carrega em seu âmago a própria possibilidade de resistência, explicita a possibilidade de criação de formas de subjetividade inclusivas. Nelas, a sensibilidade aos problemas sociais e a compreensão de que a inclusão não deve servir como processo homogeneizante que desconsidera as condições objetivas de vida, deve ser o ponto de partida para a criação de práticas de cuidado de si e dos outros capazes de restituir às diferenças sua centralidade na existência humana. Afinal, “de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?” (Foucault, 1984, p. 13).

Considerações finais

Este artigo buscou lançar luz sobre as rationalidades e estratégias que sustentam as políticas de educação inclusiva em contextos marcados pelo neoliberalismo. Ao mobilizar os conceitos foucaultianos de biopolítica, governamentalidade e normalização, evidenciou-se que os discursos e práticas que tem como alvo a educação inclusiva operam como instrumentos produtores de subjetividades e regulação das condutas, promovendo uma invisibilização das diferenças humanas.

Nesse cenário, a inclusão se converte em exigência de eficiência técnica e de adaptação ao mercado, mascarada por discursos universalizantes de equidade e igualdade. A fragilidade das políticas públicas e o alinhamento com a lógica da responsabilização individual revelam a redução do sujeito a capital humano, mais ajustado às necessidades do sistema econômico do que às potencialidades singulares de cada pessoa. Em vez de promover a valorização das diferenças

como potência transformadora, a inclusão é capturada por uma racionalidade que converte a escola em espaço de adestramento para a produtividade.

Os dados estatísticos que apontam a ampliação das matrículas na educação básica não podem ser tomados como sinônimo de inclusão efetiva, pois ocultam precariedades, silenciamentos e a persistência das desigualdades estruturais. É, portanto, urgente desnaturalizar os discursos hegemônicos sobre inclusão, colocando-os sob a lente crítica da arqueo-genealogia foucaultiana, a fim de tensionar a produção das verdades sobre os sujeitos e criar condições para práticas pedagógicas que favoreçam formas alternativas de subjetivação e cuidado.

A educação, nesse sentido, deve assumir o papel de espaço de produção de subjetividades inclusivas, nas quais as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas como expressão da própria condição humana. Compreender os interesses neoliberais que permeiam as políticas inclusivas é passo essencial para desmontar seus discursos e reorientar a prática pedagógica para além da incorporação ao mercado de trabalho, entendendo a inclusão como experiência de convivência, emancipação e resistência.

Por fim, destaca-se como caminho para investigações futuras a problematização do papel do professor como sujeito central no processo educativo. Em meio ao avanço das racionalidades neoliberais sobre a educação inclusiva, torna-se urgente a construção de estratégias que produzam subjetividades críticas e subversivas, capazes de afirmar um mundo no qual a diferença se sobreponha à normalidade.

REFERÊNCIAS

ACORSI, ROBERTA. Tenho 25 alunos e 5 inclusões. In: LOPES, MAURA CORCINI; HATTGE, MORGANA DOMÊNICA (org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

DARDOT, PIERRE; LAVAL, CHRISTIAN. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, MICHEL. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, MICHEL. **Em defesa da sociedade** – curso ao Collège de France (1975–1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, MICHEL. Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique – Préface. In: **Dits et écrits**. v. 1. Paris: Gallimard, 1994. p. 159–167.

FOUCAULT, MICHEL. **História da sexualidade 1** – a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, MICHEL. **História da sexualidade 2** – o uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, MICHEL. **Nascimento da biopolítica** – curso ao Collège de France (1978–1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, MICHEL. **Os anormais** – curso ao Collège de France (1974–1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, MICHEL. **Segurança, território, população** – curso ao Collège de France (1977–1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, MICHEL. **Vigiar e punir** – nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, LUIS CARLOS DE. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDMAN, MILTON. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1955.

GADELHA, SYLVIO. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GADELHA, SYLVIO. Empresariamento da sociedade e da educação: o complexo corpo-subjetividade do homo economicus neoliberal, o imperativo da alta performance e seus efeitos. In: REZENDE, HAROLDO (org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018.

GALLO, SÍLVIO. Uma apresentação: diferenças e educação; governo e resistência. In: LOPES, MAURA CORCINI; HATTGE, MORGANA DOMÉNICA (org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GENTILI, PABLO ANTONIO AMADEO. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, PABLO ANTONIO AMADEO. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da; CAPOVILLA, ALESSANDRA (org.). **Escola S.A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GIL, ANTONIO CARLOS. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HARVEY, DAVID. **O neoliberalismo**: história e implicações. Trad. Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HAYEK, FRIEDRICH AUGUST VON. **O caminho da servidão**. Trad. Capovilla, Stelle; Ribeiro. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises, 2010.

KEYNES, JOHN MAYNARD. O fim do “laissez-faire”. In: KEYNES, JOHN MAYNARD. **Economia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 106-126. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/fimlaissezfaire.html>. Acesso em: 22 mai. 2022.

LOPES, MAURA CORCINI. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, MAURA CORCINI; HATTGE, MORGANA DOMÊNICA (org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, MAURA CORCINI. Inclusão como estratégia e imperativo de Estado: a educação e a escola na produção de sujeitos capazes de incluir. In: REZENDE, HAROLDO (org.). **Michel Foucault - o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOPES, MAURA CORCINI; DAL'IGNA, MARIA CLÁUDIA. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul./set. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300011>. Acesso em: 01 jun. 2025.

MISES, LUDWIG VON. **As seis lições**. Trad. Maria Luiza X. de A. 9. ed. São Paulo: LVM Editora, 2018.

MISES, LUDWIG VON. **Liberalismo**. Trad. Haydn Coutinho Pimenta. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises, 2010.

NIETZSCHE, FRIEDRICH. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

NIETZSCHE, FRIEDRICH. **Vontade de potência**. Trad. Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2011.

SCHULTZ, T. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

VEIGA-NETO, ALFREDO. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, VERA; CASTELO-BRANCO, GUILHERME (org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

PEDAGOGICAL PRACTICE AND SCHOOL INCLUSION IN BRAZIL: TEACHER TRAINING IN SPECIAL EDUCATION

Jackeline Miranda de Barros¹

 <https://orcid.org/0000-0001-7364-2539>

 <http://lattes.cnpq.br/9953567281062166>

Yara Fonseca de Oliveira e Silva²

 <https://orcid.org/0000-0001-5725-478X>

 <http://lattes.cnpq.br/1269420694190937>

Recebido em: 1º de junho de 2025.

Revisão final: 14 de setembro de 2025.

Aprovado em: 27 de setembro de 2025.



<https://doi.org/10.46401/arec.2025.v17.23479>

¹ Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologia, Especialização em Educação Infantil e em Psicopedagogia. Graduação em Direito pelo Centro Universitário de Goiás, graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás e graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente, é servidora pública efetiva da Secretaria Estadual de Educação de Goiás e da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. E-mail: jackmbarros@gmail.com

² Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Psicopedagogia (ULBRA/RS) e em Avaliação Institucional (UEG/GO). Graduada em Pedagogia (PUC-GO). Atua como professora titular da Universidade Estadual de Goiás. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores da GPEFORP/CNPq/UEG/GO. E-mail: yara.silva@ueg.br

RESUMO: O estudo objetiva analisar a relação entre a formação docente e a prática pedagógica, na educação especial na perspectiva inclusiva amparada pelas reflexões de autores como Michels (2017) e Mazzotta (2011) e ainda associada a análise de marcos legislativos como a LDBEN (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008). Conclui-se a necessidade de uma política de formação docente coesa e contínua que sustente práticas pedagógicas inclusivas e supere as dualidades históricas.

Palavras-chave: formação docente, prática pedagógica, pessoas com deficiência, inclusão escolar.

ABSTRACT: This study aims to analyze the relationship between teacher training and pedagogical practice in special education from an inclusive perspective, supported by the reflections of authors such as Michels (2017) and Mazzotta (2011). It also includes an analysis of legislative milestones like the LDBEN (1996) and the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI, 2008). We conclude that there is a need for a cohesive and continuous teacher training policy that can support inclusive pedagogical practices and overcome historical dualities.

Keywords: teacher training, pedagogical practice, people with disabilities, school inclusion.

INTRODUÇÃO

Esse estudo propõe uma análise crítica da trajetória histórica observada na formação de professores (as) para a educação especial no Brasil e refletir acerca da intrínseca relação entre a formação docente e a prática pedagógica na perspectiva da inclusão escolar de pessoas com deficiência proposta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008a).

A PNEEPEI definiu como público da educação especial os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação e orientou os sistemas de ensino a promoverem respostas às necessidades educacionais específicas que esses estudantes apresentassem, preferencialmente na escola comum.

No que se refere à formação dos(as) professores(as), esse mesmo documento do MEC, definiu que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008a).

O texto em destaque afirma a importância da formação dos(as) professores(as) para atuarem na educação especial e deixa evidente a especificidade dos(as) profissionais de apoio, dentre os(as) quais o(a) professor(a), o(a) professor(a) de AEE, com especialização necessária para área de educação especial/inclusão escolar, bem como o(a) professor(a) da sala comum do ensino regular, com demanda de formação inicial e continuada. Enfatiza também a necessidade de uma base sólida de conhecimentos gerais e específicos para o exercício da docência, de modo a possibilitar a atuação do(a) professor(a) em diferentes ambientes e contextos, desde as salas comuns do ensino regular até ambientes domiciliares, para garantir a oferta de serviços e recursos de educação especial.

Assim, torna-se relevante refletir sobre a trajetória e as discussões atuais acerca da formação de professores (as) para o ensino de estudantes com necessidades educacionais específicas. A formação, seja inicial ou continuada,

é a base para o desenvolvimento da prática pedagógica, e compreender seus desafios e avanços é fundamental para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL – UM BREVE HISTÓRICO

A busca por uma educação especial em uma perspectiva inclusiva não nasce da noite para o dia, pois é fruto de um processo sócio-histórico que conjuga interesses e contingências de diferentes atores. A temática sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência assume relativa importância nos debates da área educacional a partir da década de 1990, e, portanto, pensar sobre a formação de professores(as), tanto inicial quanto continuada, constitui um desafio a ser enfrentado pelas instituições acadêmicas.

Para a construção de uma escola inclusiva, há de se considerar a prática pedagógica organizada para o atendimento das necessidades educacionais específicas de todos os estudantes, dentre os quais, aqueles com deficiência. O exercício da prática pedagógica demanda do(a) professor(a) uma base teórica sólida, que contribua efetivamente para que pense e planeje as atividades do dia a dia. É essencial que o(a) docente disponha de conhecimentos para além do conteúdo curricular que leciona, o que implica em uma visão ampla, que compreenda o papel da educação.

A legislação em vigor influencia e orienta as ações pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar, mas não determina de fato os acontecimentos em cada instituição. Em face do modo de vida social, a escola assume forma indeclinável de cenário para as apropriações do conhecimento elaborado pelos seres humanos. Assim, as transformações em busca de uma escola inclusiva perpassam por mudanças na formação de professores(as) e pela prática pedagógica, fatores importantes para tal empreitada.

Para discutir as questões acerca das práticas pedagógicas que se pretendam inclusivas, não há caminho possível senão o da reflexão sobre o processo de formação de professores(as) para a educação especial no Brasil, que teve início na década de 1970 como uma habilitação do curso de Pedagogia.

De acordo com Michels (2017, p. 24),

A formação de professores para a Educação Especial no Brasil, em nível superior, se iniciou em 1972 como habilitação específica do curso de Pedagogia. Essa possibilidade de formação teve início por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, cujo relator foi Valnir Chagas, e que instituiu a formação docente e de especialistas em educação, regulamentando as habilitações de Magistério, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção escolar, dentro do curso de Pedagogia.

O parecer citado pela autora está relacionado com as mudanças propostas pela Reforma Universitária implementada pela Lei n.º 5.540/1968, que buscou atender à demanda de força de trabalho e de formação de estudantes decorrente da expansão do desenvolvimento econômico do país durante aquele período. A organização social, em sua totalidade e orientada então por essa demanda, repercutiu na formulação dos currículos de formação de professores(as), que passaram a incluir a disciplina Economia da Educação em alguns cursos de Pedagogia.

As primeiras propostas de formação de professores(as) para atuarem na educação especial se deram no bojo das mudanças desencadeadas por essa discutível reforma. Nasceu daí a concepção de especialização requerida para o ensino dos diferentes, verificada na ênfase dada a técnicas e recursos muito específicos.

Bueno (2002) explica que a Lei n.º 5.692/1971 corroborou essa dualidade formativa, na medida em que esse documento legal definiu a formação de professores(as) e de especialistas para o ensino dos então denominados 1º e 2º graus. No documento original, o Art. 29 determina:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971, p. 06).

Essa regulamentação confirmou uma diferenciação formativa entre professores(as) para a docência no 1º grau (etapa correspondente na atualidade ao Ensino Fundamental) e no 2º grau (equivalente ao atual Ensino Médio), sendo que dos primeiros era exigida a qualificação mínima de magistério (2º grau técnico) ou superior. A graduação profissional em nível superior poderia ser licenciatura plena ou curta, o que implicava em formações distintas para a mesma função.

O curso de Pedagogia poderia ser ofertado com longa ou curta duração, e o currículo era estruturado em habilitações específicas, a depender das especialidades escolhidas: formação de profissionais para o magistério, e supervisão, orientação ou inspeção escolar. Para essa última especialidade, o curso era de caráter mais técnico.

Ainda na década de 1970, a publicação do Parecer n.º 252 pelo MEC corroborou esse entendimento de dualidade ao criar o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)³, primeiro órgão de política para o setor. Reforçaram-se, assim, a exclusão dos estudantes com deficiência, mediante a segmentação dos sistemas de ensino entre “comum” e “especial”, incluindo aí a ideia de uma formação diferenciada de professores(as) específica para cada sistema.

Bueno(1993) explica que, a contar desse momento, a formação de profissionais para atuarem na educação especial ficou a cargo do CENESP, bem como seus respectivos planos de ação e programas. Foram também definidas metas para a qualificação dos(as) profissionais, abrangendo os diferentes níveis de pós-graduação: doutorado, mestrado e especialização. Também houve a criação de cursos de licenciatura para a educação especial, dentre outras iniciativas.

A tendência pedagógica tecnicista dessa fase alcançou também a área da educação especial e orientou a perspectiva crescente de lidar com as questões relativas à aprendizagem das pessoas com deficiência. A lógica agora era a “correção” das divergências sensoriais, cognitivas e motoras, por meio da especificação de técnicas e recursos de aprendizagem, confirmado a intenção de segregar os ditos anormais. O princípio de normalização estabeleceu então os “critérios de pertencimento” ao ensino regular, ou de segregação, e forçosamente delineou um perfil de profissional “especialista”, em oposição a outro “generalista”, para o ensino dos estudantes sem deficiência, gerando uma dualidade de percursos formativos.

A formação em nível superior dos(as) professores(as) especialistas em educação especial foi proposta como habilitação do curso de Pedagogia. Assim explica Michels (2017 p. 30):

³ CENESP – O Centro Nacional de Educação Especial foi um órgão criado no Brasil pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, durante o governo Médici, com o objetivo de gerir a Educação Especial no país. Sua função era promover a expansão e a melhoria do atendimento a pessoas com deficiência e superdotação, impulsionando ações e políticas nessa área.

Com este encaminhamento se propôs a formação, em um mesmo curso, de dois profissionais: o professor do ensino básico e os especialistas. Os primeiros teriam como base a formação docente, o “ser professor”; já os especialistas teriam como máxima na sua formação as especificidades de cada uma de suas áreas. Enquanto os primeiros teriam sua formação centrada na ação pedagógica realizada em sala de aula, os segundos teriam pouco preparo como professor, tendo como centralidade na sua formação as especificidades da habilitação.

Essa formação profissional estava assentada na compreensão de deficiência influenciada pelo modelo médico vigente, que buscava a normalização do déficit e a aproximação de um padrão estabelecido de corporeidade, de modo que aqueles que não estivessem “aptos” não poderiam ser incorporados ao sistema regular de ensino. Conforme Jannuzzi (2012 p. 37), a teoria da “normalização” nasceu na Dinamarca, onde foi incorporada na legislação em 1959, e tinha como objetivo “[...] criar condições de vida para a pessoa retardada mental semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive”.

A ênfase dada a esse ponto nesta análise está na importância de se compreender que a especialização a que se refere o trecho citado anteriormente está relacionada com a formação desses profissionais em uma perspectiva compensatória e reabilitadora, centrada no ensino para a “superação” das diferenças individuais. Isso terminou por reforçar a exclusão desses estudantes do ensino regular, em detrimento dos benefícios do processo de escolarização, em seu sentido amplo.

A partir da década de 1980 e até o fim da década de 1990, os sistemas de ensino viveram os reflexos da transição para a perspectiva integradora da educação especial. De acordo com Jannuzzi (2004, p. 11),

[...] a teoria da integração pregava a não-extinção dos serviços existentes nas instituições, mas procurava colocar a pessoa com deficiência na rede regular, com acompanhamento e criação de condições de atendimento. Havia a necessidade da implantação dos serviços necessários complementares na educação regular, salas de recursos, salas de apoio pedagógico para esse atendimento a fim de garantir-lhes a permanência.

Ao tomar por base o exposto, fica demonstrado que, ao se considerarem as características individuais de natureza sensorial, cognitiva e motora das pessoas com deficiência, o papel dos sistemas de ensino para garantir as condições de aprendizagem desses sujeitos como estudantes foi minimizado, isto é, os aspectos individuais foram sobrepostos aos econômicos, sociais e políticos

quando foram pensadas as questões do ensino. Nesse contexto, a formação do(a) professor(a) especialista em educação especial acompanhou a orientação da política de “integrar” o(a) estudante com deficiência no ensino regular, caso houvesse o desenvolvimento dos requisitos necessários a esse modelo.

Durante os anos de 1980, no Brasil, a integração foi a base da formação de professores de Educação Especial. Neste período, a formação do chamado “especialista”, ou melhor, do habilitado em educação especial nos cursos de Pedagogia, centrava-se na possibilidade de inserção dos estudantes considerados deficientes na rede regular de ensino. Tal inserção, porém, estava sujeita ao desenvolvimento apresentado pelos estudantes, suas condições físicas, emocionais e intelectuais (MICHELS, 2017, p. 39).

Fica demonstrado que a dualidade de atuações permaneceu nessas duas décadas quanto à orientação das práticas realizadas nos contextos das escolas especial e comum, e confirmou a necessidade crescente de revisão desse maniqueísmo formativo. Contudo, convém lembrar que essa perspectiva integradora não alcançou o êxito esperado. Em razão do insucesso da política de educação especial na perspectiva de integração, ou seja, integrar os estudantes com deficiência nas salas regulares, a culpabilização pelo fracasso, como de costume, recaiu sobre o preparo inadequado dos(as) professores(as) para receber esses sujeitos na escola comum e suscitou um intenso debate sobre a urgência de alterações na formação profissional.

Não restam dúvidas de que a formação de professores(as) é relevante para o desenvolvimento acadêmico das pessoas com deficiência; todavia, é preciso considerar que, com a organização do ensino especializado em bases organicistas, houve um descuido com o fazer pedagógico propriamente dito. Assim, a responsabilização pelo fracasso da proposta integradora não pode ser creditada unicamente às práticas desses(as) profissionais.

Na década de 1990, as discussões internacionais sobre a perspectiva inclusiva ganharam corpo também no Brasil. Temas como “preparação da escola”, flexibilização curricular, dentre outros, passaram a fazer parte dos debates, de modo que a formação de professores(as) para esse novo modelo assumiu uma nova centralidade no eixo acadêmico e político. Se durante a vigência da concepção integradora da educação especial a escola ficou isenta da atribuição de promover a aprendizagem de todos os sujeitos, em tempos de perspectiva inclusiva, a instituição foi chamada a repensar suas práticas e a promover mudanças estruturais e pedagógicas por meio da adaptação da aprendizagem às

necessidades dos estudantes em toda a sua diversidade.

É oportuno lembrar que na Declaração de Salamanca (1994), endossada pelo Brasil, a inclusão é apresentada como um avanço em relação à integração, além de ensejar a reestruturação dos sistemas de ensino, e não apenas a “superação” dos déficits individuais, e indicar que a formação de professores(as) compunha a estrutura de ação para a inclusão. A diferenciação entre as duas perspectivas está relacionada com a ênfase dada ao papel da escola e da sociedade para o desenvolvimento de todos.

A perspectiva da inclusão e da integração adotou como princípio agregar as pessoas com deficiência ao sistema educacional, mas divergiu em dois aspectos fundamentais, na visão de Bueno (1999, p. 2):

[...] a integração tinha por pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida que centrava toda sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso pela afirmação “sempre que suas condições permitirem”. A inclusão coloca a questão da incorporação dessas crianças pelo ensino regular sob outra ótica, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças.

E Carvalho (2012) reforça que a proposta de inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte da escola, e que essa perspectiva não cumpre seu papel sem assegurar e garantir a ativa participação de todos os estudantes em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula.

O autor transcende a ideia de “estar na escola”, e propõe outro patamar de participação ativa de todos os estudantes nas atividades escolares. O ponto é crucial, pois desvela uma fragilidade da compreensão de inclusão escolar enquanto o simples ato da matrícula de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes regulares, sem a garantia das condições necessárias para sua efetiva integração e desenvolvimento.

Na percepção de Carvalho (2012), incluir não é um mero ato administrativo, mas um processo dinâmico e contínuo que exige adaptação curricular, estratégias pedagógicas diferenciadas e, acima de tudo uma cultura de coexistência que busca a colaboração, o engajamento e a personalização do ensino, a fim de atender às demandas específicas de cada estudante.

A PERMANENTE DUALIDADE DE PERCURSOS FORMATIVOS APÓS A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A perspectiva inclusiva da educação especial conferiu visibilidade a diversos problemas históricos e estruturais que as escolas já vinham enfrentando, dos quais podem-se destacar: as condições precárias de ensino, a pobreza, a carência de recursos humanos e materiais, dentre tantos outros. No bojo de tantas demandas, a formação de professores(as) como agentes centrais do processo de inclusão compõe o cenário de discussões.

Nesse contexto, vale recorrer à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN) de 1996, que estabelece em seu Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 48).

A ambiguidade formativa é mantida nessa LDBEN quanto ao nível de formação exigida para professores(as) da Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, permanecendo a possibilidade de exercício da docência a profissionais com nível médio (magistério) ou superior (pedagogia ou normal superior). Em relação ao local de formação dos(as) profissionais, o Art. 63 da mesma lei estabelece:

Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, p. 49).

A LDBEN normatizou que a formação poderia ocorrer tanto em universidades, em cursos de licenciatura plena, como nos institutos de educação superior, em cursos denominados normal superior.

Outras medidas legais foram tomadas pelo Governo Federal em relação à formação de professores(as) para a educação especial. A Resolução CNE n.º 02/2001, que instituiu as "Diretrizes nacionais para a educação de estudantes

que apresentem necessidades educacionais especiais na Educação Básica", classificou os(as) professores(as) que trabalhavam com estudantes portadores de necessidades educacionais especiais⁴ em dois tipos distintos: os capacitados e os especializados. A diferenciação entre ambos está discriminada no Art. 18 da Resolução:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I- perceber as necessidades educacionais especiais dos estudantes e valorizar a educação inclusiva;
- II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; A formação de professores de Educação Especial no Brasil.
- III- avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV- atuar em equipe, inclusive com professores (as) especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

- I- formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II- complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001b, p. 13).

⁴ Terminologia adotada no período histórico em destaque e usado por muito tempo para se referir aos estudantes com deficiências ou outras dificuldades de aprendizagem. Embora tenha sido criado com a intenção de reconhecer as diferenças e as necessidades específicas desses estudantes, a expressão não é utilizada atualmente sob a perspectiva dos princípios da educação inclusiva.

O texto destacado informa que a formação de professores(as) capacitados(as) e especializados(as) poderia ocorrer em dois níveis: médio ou superior para os(as) professores(as) capacitados(as), e em nível superior ou de pós-graduação para os(as) especializados(as).

Para os(as) professores(as) capacitados(as), houve uma indicação de que disciplinas ou tópicos relacionados à educação de estudantes com deficiência fossem incluídos no currículo, enquanto os(as) professores(as) especializados(as) seriam responsáveis pela orientação das ações pedagógicas dos(as) professores(as) capacitados(as). Isto é, a formação em nível superior foi enfatizada, seja mediante cursos de licenciatura, especialmente no campo da pedagogia com ênfase na educação especial, seja por meio de cursos de especialização.

Assim, a Resolução CNE n.º 02/2001 despontou como uma peça central nesse panorama, redefinindo e delineando a variedade de níveis e os tipos de formação possíveis para professores (as) da educação especial. O texto aponta que a formação de professores(as) para a educação especial, no âmbito do curso de pedagogia, formalizou uma mudança em razão da necessidade de abordagens mais especializadas e aprofundadas para lidar com as demandas específicas dos estudantes a serem atendidos.

A ambiguidade formativa quanto ao nível, classificando os(as) professores(as) em capacitados(as) e especializados(os), e quanto ao lócus são apenas algumas das complexidades enfrentadas nesse novo cenário e parecem inerentes a essa questão. Como consequência, houve uma complexa interseção entre a pedagogia tradicional e as abordagens personalizadas.

A coexistência desses dois grupos de profissionais levanta questões sobre a profundidade e a abrangência da formação oferecida. Enquanto a formação dos(as) professores(as) capacitados(as) requeria uma compreensão básica das necessidades educacionais especiais e estratégias de inclusão, a dos(as) professores(as) especializados(as) deveria ser mais intensiva e focada. Esse fato suscitou a preocupação de que a qualidade formativa poderia ficar comprometida sob certas circunstâncias, devido à falta de recursos ou de capacidade das instituições.

O Art. 5º Resolução CNE n.º 02/2001 considerou como estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), aqueles que,

[...] durante o processo educacional, apresentarem: I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes(BRASIL, 2001b).

A tendência inclusivista alcançou mais espaço com a publicação em 2006 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia pelo Ministério da Educação, que marcaram um ponto de virada significativo na formação de professores(as) no Brasil, particularmente na área da educação especial. Essas diretrizes vieram acompanhadas de transformações cruciais na política de educação especial, que indicaram a aproximação com uma abordagem mais inclusiva, como ficou evidenciado posteriormente no documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (Brasil, 2008a). Essas mudanças sinalizaram uma guinada em direção à inclusão dos sujeitos da educação especial nas escolas comuns, que até então eram frequentemente escolarizados nas instituições especializadas, e demonstraram como as transformações políticas e curriculares caminhavam de mãos dadas.

Como visto anteriormente, a reformulação mais incisiva dessa tendência na política educacional foi ratificada pelo documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (PNEEPEI), de 2008, que delineou uma nova abordagem para a formação de professores(as) para a educação especial. O enfoque agora volta-se para a inclusão dos sujeitos da educação especial nas escolas comuns, e a intenção implícita passou a ser a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos. Começou-se também a adotar o conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em conformidade com a Resolução n.º 02/2001 do CNE (Brasil, 2001b).

A abordagem que até então dividia os cursos de especialização por áreas de deficiência foi substituída pela possibilidade de centrar o foco no AEE como um todo. A ambiguidade das opções e a evolução das estratégias de formação apontam que uma abordagem mais coordenada e direcionada foi e continua sendo necessária para prover aos(as) professores(as) capacitados(as) ou especializados(as) as habilidades e os conhecimentos necessários para enfrentar os desafios educacionais que estão em constante mudança.

A formação dos(as) profissionais que atuariam no AEE foi deslocada para os cursos de licenciatura em educação especial e/ou cursos de aperfeiçoamento, mas essa nova política também reforçou a ambiguidade, já que professores(as) formados(as) em diferentes licenciaturas trabalhariam com os mesmos estudantes em ambientes regulares.

A crescente chegada de pessoas com deficiência nas salas de aula demandou a necessidade de adequar a formação de professores(as) para lidar com uma variedade de desafios de aprendizado, conforme expresso na PNEEPEI.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área [...] a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parcerias com outras áreas [...] (BRASIL, 2008a, p. 17).

Essa reorganização também envolveu a criação de cursos de licenciatura em educação especial e/ou cursos de aperfeiçoamento para os profissionais que desejassem atuar no AEE. A mudança não apenas redefiniu o local de formação, como também introduziu a possibilidade de cursos mais especializados e focados no desenvolvimento de habilidades específicas necessárias para o sucesso da inclusão na educação regular.

Um modelo dessa emergente reorganização aconteceu o sistema educacional de Goiás que, nas últimas duas décadas, passou por um processo de transformação significativo, refletindo as mudanças nas políticas educacionais brasileiras em direção a um modelo mais inclusivo, por meio de uma transição progressiva, com vistas ao alinhamento às diretrizes nacionais de educação inclusiva. Esse movimento se refletiu nas políticas estaduais, que, historicamente reorganizaram a formação de professores, enfatizando a necessidade de profissionais capacitados para o trabalho docente. Documentos oficiais como as Orientações Gerais para a organização da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás, detalham as vias de formação – como licenciaturas em Educação Especial e programas de pós-graduação – e demonstram a preocupação em capacitar não apenas os especialistas, mas também os professores da educação regular, reconhecendo que a inclusão é uma responsabilidade compartilhada. Essa abordagem coloca o estado de Goiás como um modelo relevante para compreensão de como as políticas de inclusão são implementadas e adaptadas

à realidade local.

No que diz respeito à formação dos(as) professores(as) que se destinavam ao AEE, as Orientações Gerais para a organização da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011-2012, acompanhando as diretrizes nacionais, dispunham que:

A formação de professores para a educação especial em nível superior dar-se-á: em cursos de licenciatura, em Educação Especial; em curso de pós-graduação, específico para educação especial; em programas especiais de complementação pedagógica, nos termos da legislação vigente. A formação de professores das classes regulares para a educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado pode ser feita de forma continuada, integrada e concomitante com o trabalho docente, sem prejuízo do disposto no Art. 62 da Lei Federal N. 9.394/96 e 84, da Lei Complementar Estadual N. 26/98. São considerados professores capacitados para atuarem em classes comuns com estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação superior, foram incluídos temas e conhecimentos sobre Educação Especial e diversidade, adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: perceber as necessidades educacionais especiais dos estudantes, respeitar a diversidade e valorizar a educação inclusiva. (GOIÁS, 2011, p. 189)

No âmbito da educação especial, uma ambiguidade persistente relacionada à formação de professores(as) emergiu novamente nesse novo contexto. Se, por um lado, os responsáveis por ministrarem aulas aos estudantes públicos-alvo da educação especial concluíam seus cursos de pedagogia obtendo uma capacitação destinada a atendê-los de maneira adequada, por outro lado, os(as) profissionais que iriam desempenhar funções ligadas a esses estudantes no chamado AEE poderiam obter formação em outras áreas da licenciatura, frequentando cursos de aperfeiçoamento.

Curiosamente, esses dois grupos de profissionais com percursos formativos diferentes acabaram atuando com os mesmos estudantes dentro do ambiente da escola. Esse cenário criou um paradoxo: embora pudessem ter origens formativas distintas, os dois grupos se deparavam com a mesma tarefa: atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiências, transtornos ou outras particularidades.

É possível afirmar que o papel do(a) professor(a) de educação especial foi eclipsado pelo(a) professor(a) de AEE, que se tornou central no novo discurso político.

A mudança é exemplificada pelo foco nos cursos de formação continuada, que podem ser oferecidos pelo Ministério da Educação ou pelas secretarias de Educação estaduais e municipais, e representou um esforço para alinhar a formação dos(as) professores(as) com a nova abordagem inclusiva, centrada no AEE.

Vaz (2017, p. 72) confirma a afirmação ao destacar:

É nítido que os documentos da política que endossam a perspectiva inclusiva, ao privilegiar o espaço do AEE como o serviço da Educação Especial no ensino regular, privilegia esse modelo de professor específico, o que nos leva a questionar: onde está o professor de EE na política analisada? Esse profissional, que historicamente era tido como o detentor do conhecimento especializado sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial, deixou de ser referenciado.

A ambiguidade histórica e permanente na formação dos educadores e na atuação profissional suscita o debate de questões como a concepção de educação especial como subsistema à parte, o que invariavelmente promove a “separação entre os profissionais” que ensinam/trabalham com pessoas com deficiência e os(as) demais professores(as). Na prática, o que se tem observado é a pouca articulação entre os profissionais: professor de referência ou de área, profissional de apoio (Seduc Goiás) ou AAE⁵ (Agente Administrativo Educacional), família, escola e demais serviços disponíveis (SME) que atendem a esse estudante, contrariando o que prevê a PNEEPI.

Essa formação heterogênea dos(as) profissionais envolvidos(as) na educação especial levanta questionamentos sobre a adequação e a uniformidade das abordagens pedagógicas empregadas no exercício das práticas de ensino. A diferença entre os percursos formativos de professores(as) especializados(as) ou professores(as) capacitados(as) de escolas comuns expõe, portanto, a fragilidade desse segundo grupo para o exercício da docência com esse público em particular, a de pessoas com deficiência.

A concepção de inclusão escolar emerge como uma contribuição fundamental para a transformação social, uma vez que esse paradigma exalta o papel da escola e da educação como agentes de mudança. Contudo, a inclusão é frequentemente confundida com acesso universal a esse espaço, o que nem sempre é garantia de aprendizagem e desenvolvimento de todos os indivíduos.

⁵ AAE – Profissional do corpo administrativo da rede municipal de Goiânia, com função de higienizador dos (as) estudantes com deficiência matriculados nas unidades escolares.

Para corresponder às demandas desse enfoque de universalização educacional vigente, despontam estudos com base na teoria histórico-cultural que compreendem a educação como atividade de mediação. Nessa concepção, a educação é vista como uma parte integrante da organização social, atuando como um percurso intermediário para a transformação da sociedade e favorecendo o processo de inclusão dos sujeitos com deficiência.

Nessa direção, a educação especial não é percebida como algo apartado, ou um subsistema ao contrário, e sim como parte integrante da educação básica e superior. Por isso, deve ser pensada como um componente de um conjunto de políticas públicas que busquem a qualidade do ensino para os sujeitos com deficiência, tornando-os conscientes das ferramentas e dos conhecimentos necessários para a vida e para a transformação social

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da formação docente para a educação especial na perspectiva inclusiva revela um percurso histórico complexo, marcado por uma transição gradual de modelos segregacionistas para abordagens mais integradoras e, finalmente, as pretensamente inclusivas. Essa trajetória, no entanto, não esteve isenta de desafios e ambiguidades, principalmente no que se refere à qualificação e ao papel dos(as) professores(as) no sistema de ensino. A dualidade de percursos formativos, que historicamente separou o(a) professor(a) “especialista” do(a) professor(a) “generalista”, e a persistência de diferentes níveis de formação para o atendimento a estudantes com deficiência, evidenciam uma lacuna formativa coesa e universal.

A legislação brasileira, embora tenha avançado significativamente na garantia do direito à educação inclusiva, por vezes contribuiu para a manutenção de certas indefinições, como a diferenciação entre professores(as) “capacitados(as)” e “especializados(as)”. Mais recentemente a emergência da figura do(a) professor(a) de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a centralidade conferida a este profissional, embora essenciais, também suscitaram debates sobre o papel do professor(a) de educação especial e a abrangência de sua formação.

Nesse cenário, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 assume um papel crucial ao instituir o

AEE como serviço complementar ou suplementar à escolarização na rede regular de ensino e marca um ponto de inflexão no histórico da formação docente, ao impor a necessidade de que o professor da sala de aula comum, antes visto como “generalista” e sem formação específica para a educação especial, passasse a ser o principal agente da inclusão, em colaboração com o professor de AEE. Essa mudança de paradigma exigiu e ainda exige uma revisão profunda dos currículos de formação inicial e continuada, visando preparar todos os educadores para a diversidade inerente à sala de aula e para a corresponsabilidade no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

A política de 2008, portanto, não apenas direcionou a prática pedagógica para a inclusão, mas também lançou um desafio incontornável à formação docente, demandando que a academia e as instituições de ensino se adequem à nova realidade de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo.

Resta evidente que a efetivação da inclusão educacional dos estudantes com deficiência guarda intrínseca relação com a prática pedagógica desenvolvida pelo(a) professor(a) na escola, e supõe-se que seja, ao mesmo tempo, flexível, adaptada e embasada em um sólido conhecimento teórico. Para que isso se concretize, é imperioso que as políticas de formação de professores(as), tanto inicial quanto continuada, superem as históricas dualidades e ambiguidades e que se promova uma formação que prepare todos os(as) educadores(as) para lidar com a diversidade inerente à sala de aula, garantindo que o(a) professor(a) da classe comum, em colaboração com o(a) professor(a) do AEE, possua as ferramentas necessárias para mediar a construção do conhecimento de cada estudante, independentemente de suas especificidades. Talvez e deveras assim, a escola poderá cumprir sua função social de promover a aprendizagem e o pleno desenvolvimento para todos, em um ambiente verdadeiramente inclusivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariângela de Lima; RAMOS Inês de Oliveira (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 30 maio 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo, v. 3, n. 5, p. 07-25, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**. Integração/segregação do aluno diferente. 2 ed. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**. Questões conceituais e de atualidade. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 12 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GOIÁS, Resolução CEE n.º 07, de 15 de dezembro de 2006. Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás. Conselho Estadual de Educação de Goiás. Goiânia, 2006. Disponível em: <https://goias.gov.br/cee/resolucoes-conselho-pleno/> Acesso em 20 abr. 2023.

JANNUZZI, Gilberta Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira do Esporte**. Campinas, SP, v. 25, n. 3, p. 9-25, 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE>. Acesso em 15 de abr. 2023.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **A educação do deficiente no Brasil**. Dos primórdios ao início do século XXI. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 p.37.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC/CED/NU, 2017.

VAZ, Kamille. A concepção de professor na perspectiva inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da política de Educação Especial no início do século XXI. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **A concepção de professor na perspectiva inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da política de Educação Especial no início do século XXI**. Florianópolis. UFSC/CED/NUP, 2017.

AS LUZES EM PERSPECTIVA: O CASO PORTUGUÊS

THE ENLIGHTENMENT IN PERSPECTIVE: THE PORTUGUESE CASE

Marília Tofanetto Alves¹ <https://orcid.org/0000-0002-1300-4313>
 <http://lattes.cnpq.br/6899472444562082>Maria Fernanda Minutti Teixeira²<https://orcid.org/0001-6182-1759>
<http://lattes.cnpq.br/9469363876767340>

Recebido em: 18 de março de 2025.

Revisão final em: 27 de maio de 2025.

Aprovado em: 10 de junho de 2025.

<https://doi.org/10.46401/arec.2025.v17.23014>

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), com área de concentração em História e Cultura Social, e bolsista FAPESP. É mestra em História pelo mesmo programa. Graduada em História pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP. E-mail: marilia.tofanetto@unesp.br

² Graduada em História na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (UNESP/FCHS). Graduada em Segunda Licenciatura em Geografia pelo Centro Universitário Claretiano. Professora de História e Geografia da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC/SP). Foi bolsista do Projeto de Iniciação à Docência (PIBID) e como bolsista no Projeto Residência Pedagógica. minuttimariaf@gmail.com

Resumo: O século XVIII foi marcado pela centralidade da razão no pensamento europeu, promovendo transformações profundas nos âmbitos político, econômico e cultural. Este artigo propõe uma discussão bibliográfica sobre o movimento das Luzes, com ênfase em sua difusão e nas suas ressignificações assumidas em distintos contextos. Em dado ponto da análise, dedica-se especial atenção ao caso português, examinando como o pensamento iluminista ajustou-se às dinâmicas e tensões características de Portugal setecentista.

Palavras-chave: Luzes, razão, Portugal, discussão bibliográfica.

Abstract: The 18th century was marked by the centrality of reason in European thought, bringing about profound transformations in the political, economic, and cultural spheres. This article offers a bibliographical discussion on the Enlightenment movement, with an emphasis on its diffusion and the reinterpretations it underwent in different contexts. At a certain point in the analysis, particular attention is given to the Portuguese case, examining how Enlightenment thought adapted to the dynamics and tensions characteristic of 18th-century Portugal.

Keywords: Enlightenment, reason, Portugal, bibliographic discussion.

O Iluminismo inaugurou, segundo Ernest Cassirer (1922), uma forma de pensamento filosófico. Embora tenham articulado conhecimentos previamente estabelecidos pelos séculos anteriores, as Luzes foram responsáveis por organizar, sistematizar e ordenar o saber de modo inédito. O Setecentos era tido por seus contemporâneos como o Século da Filosofia: pensadores setecentistas admitiam os novos métodos adquiridos pela ciência e diagnosticavam uma época consciente de si mesma em nível mental e comportamental. Havia um crescente interesse a respeito do pensamento e se desejava tomar as rédeas do seu curso intelectual. O “espírito iluminista” era um espírito de descoberta, no qual o pensamento se encontrava voltado a si próprio (CASSIRER, 1992, p. 21).

De acordo com Reinhart Koselleck (2006), a periodização que determina a Antiguidade, a Idade Média e a Idade Moderna começou a ser utilizada no século XVII (2006, p. 31). Quer dizer, a partir dos Seiscentos o homem se concebia como moderno. A história da Cristandade é, até o século XVI, uma história da contínua expectativa do fim dos tempos e das profecias apocalípticas; simultaneamente, é também a história dos repetidos adiamentos do suposto fim do mundo. Com o tempo, o apocalipse deixou de ser uma questão escatológica e tornou-se um dilema matemático e astronômico (2006, p. 28). Para o autor, o advento das filosofias da história permitiu com que uma incipiente modernidade se desvinculasse do passado e lançasse luz ao porvir. Daí vem a crença no progresso, unificadora da política e da profecia (2006, p. 35).

Havia uma concepção partilhada pelos homens setecentistas de que se vivia o auge do progresso intelectual. Cassirer indica a existência um ímpeto comum entre as ideias circunscritas no chamado pensamento iluminista e assevera que “Quando o século XVIII quer designar essa força, sintetizar numa palavra a sua natureza, recorre ao nome de ‘razão’” (CASSIRER, 1992, p. 22). A razão era, pois, o combustível para o Século das Luzes. Contudo, sem embargo da crença inabalável que o Setecentos cultivava ao seu respeito, o conceito de razão era familiar e havia sido extensamente debatido pelo século anterior, conforme discutiremos em momento oportuno.

Na época moderna, o presente gradativamente superava o seu percursor, o passado, e a razão servia como um guia para o conhecimento. Acentuava-se o diálogo entre o tempo presente e o futuro. As expectativas em relação ao porvir aumentavam e uma nova relação era estabelecida entre o Homem e a História (ARAÚJO, 2003, p. 51). O progresso passou a nortear o devir histórico e

determinar a insurgência do futuro, que colocava em causa a razão científica e o protagonismo das ações humanas no curso da História, conforme explica Ana Cristina Araújo.

O otimismo iluminista acerca do progresso era confirmado pela capacidade humana de conceber novas tecnologias, acumular riquezas e fundar instituições; de modo semelhante, o avanço da razão se manifestava no aprimoramento da condição humana em aspectos jurídicos, políticos, morais e tecnológicos. A trégua da peste bubônica igualmente influenciou a tônica esperançosa do período (ISRAEL, 2013, p. 17). Posto isso, os pensadores iluministas, fundadores e representantes dessa nova corrente de pensamento filosófico, tinham em comum a noção de prosperidade.

O progresso decorrente das Luzes também é abordado por Pierre Chaunu (1995), inclinado à abordagem quantitativa do desenvolvimento do Iluminismo na Europa. A partir de análises dedicadas ao crescimento da alfabetização, ao advento da ciência, aos dados populacionais e à circulação de ideias, o historiador conclui que a “Europa das Luzes” condenou o homem a um crescimento contínuo, privando-o “da alternativa das cavernas” e da “própria ilusão de um regresso impossível ao seio materno” (1995, p. 21).

Jonathan Israel adverte que o reconhecimento do progresso não era isento de ceticismo e vinha acompanhado, ocasionalmente, do pessimismo, gerado pela noção dos desafios que prejudicavam o aperfeiçoamento da humanidade, dentre eles, a intolerância e o fanatismo religioso (2013, p. 19). O autor chama atenção para as divergentes concepções que os próprios iluministas possuíam no tocante à ideia de progresso. Havia um contraste entre os pensadores radicais e os moderados (2013, p. 24).

Os adeptos do Iluminismo moderado dispunham de uma abordagem conservadora e eram favoráveis à manutenção das hierarquias sociais. Eles argumentavam em prol da preservação das estruturas básicas da sociedade, como o governo e o direito. De forma suscinta, os moderados arguam em benefício do equilíbrio entre razão e tradição. Por seu turno, os radicais reivindicavam a primeira e enjeitavam a segunda (ISRAEL, 2013, p. 27).

Os radicais propunham a separação entre os campos da moralidade, teologia e filosofia. Considerando-os âmbitos autônomos, assuntos morais deveriam desconsiderar, por exemplo, princípios teológicos, e serem discutidos apenas de acordo com critérios seculares. Pode-se definir a vertente radical na ideia de

"liberdade plena de pensamento, de expressão e de imprensa". Na tentativa de demonstrar o Iluminismo enquanto um fenômeno "difuso, altamente complexo e abrangente" (2013, p. 24), Israel considera essencial essa divisão entre radicais e moderados, dicotomia superior mesmo às divergências iluministas em nível nacional. Para o autor, a desconsideração dessas distintas concepções põe em risco o compreendimento das Luzes.

O Seiscentos recorria à dedução sistemática com o intuito de construir sistemas filosóficos, porém, o século da filosofia renunciou esse pressuposto (CASSIRER, 1992, p. 26). Isto é, o século XVIII escusou-se da tentativa de buscar a ordem enquanto algo preliminar ao próprio fato. Invés disso, tinha-se em vista que os conceitos se formavam a partir dos fenômenos. Assim, enfatizou-se a preponderância da experiência e da observação.³ Isso mudou a maneira através da qual o pensamento científico era organizado. Cabe destacar, igualmente, a importância da análise, comparada por Cassirer à bengala do cego. Para além da mera apresentação, a compreensão de um fenômeno era assimilada pela verificação de todas as suas condições particulares e sua relação com as mencionadas condições.

Até o século XVIII, o poder que a humanidade dispunha sob a razão a aproximava da essência divina, assegurava o acesso humano ao metafísico e distinguia o homem enquanto criatura feita a semelhança de Deus, para quem a alçada do inteligível estava disponível através do domínio da razão (CASSIRER, 1992, p. 31). Porém,

[...] o século XVIII confere à razão um sentido diferente e mais modesto. Deixou de ser a soma de 'ideias inatas' anteriores a toda experiência, que nos revela a essência absoluta das coisas. A razão define-se muito menos como uma possessão do que como uma forma de aquisição (CASSIRER, 1992, p. 31).

O levantamento do edifício do saber, por assim dizer, obrigatoriamente, levava em consideração os fenômenos, o real. Dando prosseguimento, por meio da inquirição analítica e da reconstrução sintética, detalha, pormenoriza e descrimina o concreto para, finalmente, lançar mão dos conceitos. Dessa concepção emana o caldo intelectual do qual bebeu o século XVIII. Numa frase,

3 Carlos Villalta indica que a valorização da experiência em detrimento das certezas, ou seja, a valorização dos fenômenos em desfavor da dedução sistemática não foi em absoluto comum a todos os pensadores ilustrados. Esse é um indício em favor da pluralidade da Ilustração. Nada obstante, essa "inversão metodológica" existiu, mesmo parcialmente, entre os pensadores ilustrados (Villalta, 2015, p. 89).

a razão, reputada por Cassirer como o aspecto mais elementar do pensamento iluminista, preconiza a ação (CASSIRER, 1992).

É bem verdade, outrossim, a constatação das diferentes características que o Iluminismo assumiu ou adquiriu em determinadas regiões do velho continente e do ultramar. Pierre Chaunu, em seus estudos, versa a respeito de uma “geografia das Luzes”, inferindo que houve uma escala de progresso desse fenômeno que surgiu a partir de determinado ponto e se estendeu, de maneira descontínua e desuniforme, por seu entorno (1995, p. 23).

Segundo o mesmo autor, o centro da *Europa das Luzes* se encontrava no Norte. Os países que primeiro presenciaram essa nova corrente de pensamento filosófico foram Inglaterra, França, Holanda e, um pouco mais tarde, a parte mais ocidental da Alemanha. Com origem nessa região do continente europeu, o Iluminismo então se expandiu e adquiriu novos contornos. Chaunu chama atenção para o ano de 1680, momento no qual verifica-se “a passagem decisiva de uma pequena para uma grande Europa”, em que “a Europa das Luzes foi objetivamente mais vasta” (1995, p. 46). Ou seja, nessa data constatou-se a disseminação das Luzes do Norte da Europa para a Europa mediterrânea e o Leste Europeu.

Uma mesma cultura, aquela emergida pelo Iluminismo e pela renovação da razão, pululou pelo velho continente, formando e afirmando a unidade europeia, tida como culturalmente superior às demais. Vale sublinhar que a assimilação das Luzes por cada povo e nação foi sensivelmente distinta. França e Inglaterra, as metrópoles centrais do movimento, se estabeleceram como modelos universais para o restante da Europa, “constituída como uma enorme periferia” (1995, p. 192). Segundo Ana Vicente:

No caso português, repito, desdenhava-se um espaço que, visto a partir do Norte da Europa – o centro do mundo, por excelência – se representa como ultraperiférico. A imagem é de um país que não merecia ser europeu, quase um estado selvagem, quase à barbárie, que necessitava da influência positiva da civilização mais avançada (VICENTE, 2001).

Desse modo, somos levados a inquerir como o horizonte ibérico, considerado aquém das Luzes que emanavam a perder de vista no norte da Europa, sobretudo Portugal, vivenciou o chamado Século da Filosofia.

Para Francisco José C. Falcon (1993), a Península Ibérica encontrava-se em uma situação paradoxal. Ao mesmo tempo em que vivenciara uma modernização

pioneira, dada pela centralização monárquica, a consolidação do absolutismo, a expansão ultramarina e o desenvolvimento do mercantilismo, a estrutura do pensamento ibérico permanecia a mesma, e nela as dinâmicas senhoriais continuavam predominantes.

De acordo com Falcon, houve momentos nos quais o espírito moderno cruzou o horizonte luso. Um deles teria sido o humanismo renascentista. O intercâmbio promovido pela Universidade de Coimbra e os estudantes que se deslocavam ao exterior trouxeram aos domínios portugueses lampejos da modernidade. Contudo, a reação do conservadorismo luso se fez evidente. Motivados pela tônica antirreformista do período, "o moderno foi praticamente expulso e impedido a partir daí de penetrar no espaço mental lusitano" (FALCON, 1993, p. 151). As transformações de base, as quais Cassirer ressalta no caso francês, não teriam ocorrido em Portugal.

O temor oriundo da reforma religiosa serviu como justificativa para censurar o novo. Os estrangeiros e cristãos novos tornaram-se representantes da anti ortodoxia. O tribunal do Santo Ofício e a Companhia de Jesus trataram de se colocar a frente no combate contra o mundo exterior, a heresia e as ameaças à ordem. Em vista disso, Falcon assevera: "é válido afirmar que, a rigor, a modernidade só irá ter lugar efetivamente no século XVIII, anunciando-se sob D. João V e desencadeando-se, como processo, sob D. José I." (FALCON, 1993, p. 152). Isto é, com exceção de alguns lances de espírito moderno, em Portugal, não se pode falar em modernidade antes do século XVIII.

A perseguição dos judeus recém-convertidos e a obsessão pela heresia, suscintamente, a secularização tardia, dificultou a acumulação primitiva do capital. Em outras palavras, entravou o desenvolvimento do capitalismo ibérico e, em última instância, tolheu o desenvolvimento da própria modernidade. Como argumenta Falcon, a Era Moderna, vivenciada pela Europa Ocidental desde o século XV, chegou na Península trezentos anos adiante.

Na historiografia, muitas vezes, Portugal aparece deslocado da Europa. Por isso, o autor sublinha a necessidade de o considerarmos enquanto um país, sobretudo, peninsular. O território português se configura enquanto um acidente geográfico, isolado do continente e cercado em três lados pelo mar. Cisão geográfica, igualmente, política, econômica e social:

Estabilidade das estruturas, predomínio esmagador do mundo agrário, dominação, enfim, da aristocracia senhorial, leiga e eclesiástica. A ela pertencem a terra e o domínio do Estado [...] O dinamismo localiza-se na periferia no comércio com o ultramar, na exploração colonial. A vida urbana cresce, hipertrofia-se, no lime geoeconômico dessas esferas - a mercantil e fundiária. Na charneira de ambas, em todos os níveis, o Estado: monarquia absoluta e política econômica mercantilista. Política e socialmente ancorado no mundo agrário, apegado com tenacidade às suas formas de pensamento e aos seus valores, o Estado vive praticamente de seus empreendimentos mercantis e, cada vez mais, tende a ser parasitário em relação às atividades produtivas (FALCON, 1993, p.167).

Tais circunstâncias evidenciam o conservadorismo português, que permitiu à aristocracia agrária permanecer no poder, freando o desenvolvimento dos grandes centros urbanos e a liberdade dos intelectuais de comunicarem e difundirem suas ideias e trabalhos. Mas, mesmo que Falcon e outros historiadores concebam os portugueses e espanhóis como defasados a respeito da Europa continental, é impossível negar as evidentes interferências das Luzes em território ibérico.

O estudioso Luiz Carlos Villalta (2015) investigou o denominado Reformismo Ilustrado português e seu impacto nas práticas de leitura. Com tal objetivo, voltou-se aos princípios gerais do Iluminismo. Sob sua perspectiva, do ponto de vista histórico, pode-se afirmar que o movimento teve palco por toda a Europa, incluindo a Península Ibérica e ainda, os domínios ultramarinos, como a América Portuguesa.⁴ As Luzes compreenderam transformações de ordem econômica, social e cultural e foram promovidas por impulsos de caráter revolucionário ou reformista, como foi o caso português (2015, p. 79).

O incremento da produção nas indústrias, a consolidação do mercado consumidor, a divisão do trabalho e o comércio transformaram a Europa: regiões apartadas geograficamente estabeleceram trocas comerciais responsáveis por promover intercâmbios. Isso ocasionou um impacto profundo nos sistemas culturais, dessarte, os processos históricos da industrialização e da homogeneização cultural atravessaram a Ilustração. Como consequência, Villalta enfatiza o avanço na circulação dos impressos e o crescimento do público leitor (2015, p. 80).

Em seus estudos, Pierre Chaunu (1995) acentua o influxo provocado pelo

⁴ As luzes se fizeram presentes na América Portuguesa, como indica o autor, contudo, nunca de modo a representar uma verdadeira ameaça ao poder metropolitano.

desenvolvimento do aprendizado da linguagem nas Luzes, responsável pela intensa disseminação de ideias. Segundo ele:

No fim do século XVIII, a Europa conta com cinco a seis vezes mais alfabetizados do que em fins do século XVII, e dez vezes mais, talvez, que ultrapassaram o limiar da leitura eficaz e leem mais e outras coisas. Tudo bem pesado, a capacidade de absorção pela leitura no espaço limitado de duas gerações (1995, p. 33)

Essa aprendizagem ganhou um primeiro ímpeto na Inglaterra e França e foi ainda mais intensificada pelo desenvolvimento urbano e pelo encurtamento das distâncias para a circulação de informações. Em contrapartida, na “Europa periférica”, o percurso semântico demorou a chegar e se deu de forma mais lenta. Chaunu, ao estabelecer alguns parâmetros de nivelamento da linguagem e alfabetização dos países europeus no período, aponta para a existência de uma periferia “atrasada”, ou melhor dizendo, uma evolução mais tardia do país nesse âmbito. A Península Ibérica se enquadra nesse cenário tardio, com grande foco ainda no espaço rural e com a estrutura do Antigo Regime perdurando com mais resistência, o que consequentemente criava empecilhos à livre preponderância das Luzes, as quais apareciam de maneira mais restrita.

Ao analisar periódicos de origem portuguesa, Ana Cristina Araújo afirma que é possível apreender “um clima favorável ao reformismo ilustrado” em território lusitano. Os prelos davam “a conhecer as controvérsias do momento” e repercutiam críticas, nas quais nota-se um ambiente de insatisfação e denúncia frente aos erros do passado (ARAÚJO, 2003, p. 66). A partir de 1740, os impressos portugueses cresceram significativamente. Contudo, esse pico jornalístico é ceifado pela criação da Real Mesa Censória, no ano de 1768. Esse declínio na produção da imprensa periódica é paralelo à ascensão da política pombalina e à intensificação da censura (2003, p. 68).

O Anónimo (1752-1754) era uma publicação lusa inspirada no periódico crítico moderado inglês, o *The Speactator*. O jornal tinha por objetivo tornar seus leitores inclinados à civilidade e à vida em sociedade, através das ciências e da virtude. Em Portugal, a folha contou com tiragem considerável: foram 500 exemplares, sendo pelo menos 100 desses vendidos em Lisboa, como esclarece Araújo. O boletim pretendia demonstrar a validade social propiciada pelo conhecimento. Discretamente, condenava-se o clericalismo lusitano. A *Gazeta Literária* (1761-1762), por seu turno, era um jornal biblioteca, adepto ao absolutismo esclarecido,

que divulgava as principais discussões concernentes às Luzes e correspondia ao gênero enciclopedista. Consumido significativamente por estrangeiros, o periódico propagava o ideal cosmopolita da ilustração (ARAÚJO, 2003, p. 69-77).

No caso francês, as Luzes frequentemente foram interpretadas como um movimento que convergiu para a Revolução. Na deserção do culto à tradição, homens certos da necessidade de subversão da ordem vigente levaram o princípio da liberdade ao limite e “puseram abaixo o Antigo Regime” (VILLALTA, 2015, p. 80). Contudo, Villalta alerta para os riscos dessa leitura:

Essa perspectiva de compreensão das Luzes - um tanto teleológica, é bem verdade, na medida em que se avalia o fato ‘ilustração’ a partir de seus desdobramentos futuros – associada a outras transformações, todas elas convergindo para o solapamento do Antigo Regime e a constituição da sociedade moderna, no entanto, precisa ser matizada (VILLALTA, 2015, p. 80).

O estudioso adverte quanto a necessidade de interpretarmos o Iluminismo enquanto um fenômeno múltiplo, cujos expoentes tiveram manifestações e intensidades distintas a depender do tempo e do espaço. Em Portugal, por exemplo, as reformas ilustradas foram encabeçadas por monarcas. Considerando as Luzes enquanto um projeto intelectual aberto e heterogêneo, o autor busca analisar as intervenções promovidas pelo Reformismo Ilustrado português e as principais críticas formuladas pelo pensamento ilustrado tocante à realidade luso-brasileira, as quais se referiam, principalmente, à Inquisição, religião e colonização.

O axioma da superioridade dos modernos em detrimento dos antigos desde muito cedo instigou a elite intelectual portuguesa. Segundo Araújo, na Academia Real da História (1727), historiadores de origem lusa flirtavam com a historiografia moderna, a qual estipulava o método e a verdade como seus princípios. Não obstante, na produção da Academia, pode-se verificar, igualmente, perspectivas contrárias. Essas fraturas na maneira de conceber a história diziam respeito a indeterminação de alguns historiadores com o seu próprio tempo e, por consequência, a dúvida em relação a qual sentido atribuir ao passado. De acordo com a autora, havia, na Academia, uma “visão bicéfala do presente-passado e do futuro-presente”. (2003, p. 29). Esses embates sucedidos no campo da História ilustram, em grande medida, os conflitos de paradigma que se faziam presentes no século XVIII. Para Araújo, a “mundividência científica moderna” alcançou a Península Ibérica e foi propagada por uma elite intelectual interessada na sua

divulgação (2003, p. 51).

A perseguição dos cristãos novos pelo Tribunal do Santo Ofício escancarava a intolerância religiosa e era denunciada por grandes pensadores, a exemplo de Voltaire. Além disso, homens ilustrados incriminavam o colonialismo mercantilista, em outros termos, condenavam o monopólio e arguiam em benefício da liberdade de comércio. Alguns dos pareceres elaborados pela elite ilustrada europeia foram ponderados e admitidos seletivamente pelo governo português, como por exemplo, na figura de D. Rodrigo de Souza Coutinho, como verificaremos adiante (VILLALTA, 2015).

Descartando as ideias mais radicais associadas ao Iluminismo, diz-nos Villalta, Portugal apropriou-se das Luzes através de uma “releitura” (2015, p. 111). Na associação de elementos aparentemente inconciliáveis, como o absolutismo e a igualdade, se desenvolveu o Iluminismo em território ibérico. No governo de D. José I e sob a pena de seu Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra, Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro Marquês de Pombal, um dos objetivos era assemelhar Portugal às demais potências europeias, como a Inglaterra. Desse modo, medidas foram tomadas a fim de fortalecer o Estado e reestruturar a economia. A consolidação do Estado dependia, predominantemente, da afirmação de sua soberania frente às influências aristocráticas e religiosas. O propósito era aderir à Ilustração mantendo o absolutismo e conciliando iniciativas “regalistas e reformistas”. (VILLALTA, 2015).

Ao investimento estatal em manufaturas, que tinha em vista a acumulação de capital, somou-se o incentivo aos mercadores e vinicultores portugueses, a criação das companhias de comércio e a remodelação da nobreza. O intuito era encorajar os nobres “ligados aos negócios, à burocracia, às letras – contra a velha nobreza – ligada à propriedade da terra e à agricultura, defensora da pureza de sangue e da linhagem, adepta dos velhos métodos de governo” (VILLALTA, 2015, p. 116). Segundo Villalta, Pombal abraçou o Reformismo Ilustrado, adaptando-o às particularidades portuguesas, ao mesmo tempo em que ansiava por situar Portugal na esteira dos demais expoentes ilustrados europeus. A reforma da Universidade de Coimbra e a revisão dos currículos que valorizavam as ciências naturais são evidências dessas tentativas, as quais representavam o desejo de criação de uma elite intelectual e cultural (2015, p. 117).

Assim sendo, apesar de tardivamente, no Século das Luzes as revoluções científicas e intelectuais também chegaram a Portugal. No reinado de D. João

V, entre 1706 e 1750, se principiaram as investidas nas reformas e modernização o Império português. Posteriormente, foi durante o governo de Pombal que as mudanças efetivamente concretas vieram à tona e puderam ser sentidas. Nesse período, reconhecendo o advento da Europa central no campo científico, a Coroa convidou “ilustres intelectuais” estrangeiros para que desempenhassem um papel formativo “na nova elite do conhecimento ao serviço do Estado português, com as *viagens filosóficas*” (DOMINGUES, 2010, p. 253, grifo da autora). Por conseguinte, as reformas feitas por Pombal na esfera das ciências naturais que mais se destacaram foram: a reforma da Universidade de Coimbra, concluída em 1772; a contratação de naturalistas, com destaque para o italiano Domenico Vandelli (1735-1818) para atuar na Universidade de Coimbra; a criação da Academia Real de Ciências de Lisboa; a criação do Real Museu da Ajuda; a criação dos primeiros Jardins Botânicos do Império (ELIAS; MARTINS; MOREIRA, 2018, p. 22).

De acordo com Araújo, a noção envolta na ciência moderna era de que a razão humana era cumulativa e convidava, portanto, à revisão do passado e à aspiração do futuro. Dito isso, autores portugueses discorriam sobre a necessidade de historicização das ciências. Conhecer a história permitia a superação do passado. Essa interpretação conduziu as reformas de ensino em Portugal. Para os reformadores, a educação adquirira o papel de civilizar (2003, p. 53). Logo, a desigualdade entre os homens não era mais considerada fruto do seu nascimento, mas antes, proporcional ao acesso que dispunham ao aprendizado. Todos os indivíduos estariam igualmente aptos a colherem os frutos morais e intelectuais do ensino, tornando-se, por conseguinte, “homens livres e cidadãos ativos” (ARAÚJO, 2003, p. 54). Influenciado por tais debates, Portugal empreendeu uma série de reformas de ensino que visavam a chamada educação nacional, além da superação da tradição jesuítica no tocante ao ensino.

As reformas de modernização encabeçadas pelos ideais da ilustração, que proporcionaram uma visão mais racional para exploração, fizeram aumentar significativamente as viagens de cunho científico. Desse modo, Portugal e Espanha, durante o Século das Luzes, investiram em uma série de missões e expedições com objetivos científicos para os territórios sul-americano, africano e asiático, alguns deles dependendo ou contando com naturais de outras nacionalidades europeias (DOMINGUES, 2010, p. 252). Esse é um reflexo da importante rede de cooperação científica que passava a existir no continente.

Destarte, o Estado português patrocinou as chamadas *viagens filosóficas*

cujo objetivo era racionalizar a análise das riquezas naturais das colônias, com destaque para o Brasil, para explorá-la da melhor maneira e delimitar os limites geográficos.

Nesse contexto, as viagens exploratórias enviadas por Portugal passaram a adotar uma abordagem mais científica, com práticas sistemáticas e melhor planejamento, gerando projetos de investigação do ambiente físico e dos recursos naturais do Brasil, com o objetivo de produzir mapeamentos geográficos mais apurados, inventários mais naturais, estimulando novas formas de investigação e exploração de riquezas (ELIAS; MARTINS; MOREIRA, 2018, p. 21).

As informações coletadas por essas expedições científicas eram de fundamental importância para Portugal, para as suas políticas e administração. O Estado necessitava do monopólio de informações para ter maior controle e formular estratégias para seus domínios (DOMINGUES, 2010, p. 253-254). Em vista disso, segundo Lorelai Kury (2004), Portugal buscou se inserir em meio a circulação científica europeia, mesmo que isso significasse um maior risco de invasão francesa, inglesa ou espanhola às suas possessões ultramarinas. No entanto, ainda que vários estudiosos luso-brasileiros tenham sido enviados a outros países onde a ciência possuía maior destaque, o controle do Império português do que era divulgado ou publicado por esses, sobretudo em se tratando do Brasil, era extremamente rígido.

Ângela Domingues aponta que

Em relação ao caso português (e suponho que, em grande medida, também aos espanhóis), os resultados da maior parte destes esforços científicos não foram divulgados ou publicados, permanecendo inédito nos arquivos das secretarias de Estado portuguesas e sendo acessíveis quase exclusivamente a “gente do poder central” (embora se deva acrescentar que também em algumas bibliotecas públicas, onde podiam ser consultadas com limitações) (2010, p. 254).

Textos científicos que foram publicados, ou tiveram uma circulação restrita ou, como quase todos aqueles que continham informações sobre a América, foram tirados de circulação. O Estado português queria evitar a chegada de informações ao estrangeiro, com a preocupação de que alguma das publicações pudesse beneficiar uma nação inimiga. Tal esforço do conhecimento pode então ser concebido como “uma estratégia ao serviço do poder e fortalecimento de uma nação perante a sua rival” (DOMINGUES, 2010, p. 260).

A partir das *viagens filosóficas*, objetivava-se a publicação de uma “História

Natural da América Portuguesa", o que nunca chegou a ocorrer. Segundo Elias, Martins e Moreira, os naturalistas luso-brasileiros,⁵ por vezes auxiliados por algum estrangeiro, produziram um vasto conhecimento sobre a colônia luso americana e essas contribuições foram debatidas nos círculos científicos, mas acabaram sendo relegadas ao esquecimento por decisão do aparato estatal (ELIAS; MARTINS; MOREIRA, 2018, p. 30). O Brasil só seria verdadeiramente conhecido pelos europeus a partir de 1808.

A segregação dos cristãos novos e os jesuítas compunham o rol de preocupações de Pombal no que concerne à Igreja. Os missionários da Companhia de Jesus possuíam ampla influência tanto em Portugal como na colônia luso americana. Os inacianos eram relaxados no cumprimento das disposições régias nos domínios ultramarinos. De mesmo modo, pesava contra eles o seu envolvimento com as teorias corporativas, avessas ao absolutismo de D. José I, e a sua oposição à dinamização do comércio e à interferência da cultura das Luzes na educação (VILLALTA, 2015, p. 118). Isso motivou a indisposição do secretário de Estado com os missionários e, posteriormente, sua expulsão de Portugal. Em contrapartida, as práticas judaizantes eram perseguidas e condenadas pela Inquisição, evidenciando a intolerância religiosa difundida na Península. A coexistência entre os ideais de civilidade promovidos pelas Luzes e a persistência da intolerância religiosa – expressa na perseguição aos judeus recém-convertidos – revela os limites internos do projeto reformista pombalino, que articulava esforços de modernização com práticas discriminatórias do Antigo Regime.

Francisco Xavier de Mendonça foi o executante da política pombalina para o Brasil (MAGALHÃES, 2011, p. 181). A partir da sua nomeação ao cargo de Governador e Capitão-general do Grão-Pará e Maranhão, iniciou-se a interferência pombalina nas matérias luso americanas. Para Joaquim Romero Magalhães (2011), a política pombalina em referência à colônia foi heterogênea, caracterizada, sobretudo, por reações que se sobreponham às tomadas conscientes de ação vinculadas a um plano político sistematizado. Afeito – ou impelido – às intervenções militares, Sebastião José de Carvalho e Melo se colocou a frente de conflitos, como a expulsão dos jesuítas e as batalhas travadas contra espanhóis pela disputa do território. Por conta disso, centrado nas questões militares, relegou ao segundo

⁵ Todos os estudiosos de origem brasileira tiveram sua formação universitária em Portugal.

plano os aspectos econômicos da política metropolitana no que respeita o Brasil (MAGALHÃES, 2011, p. 175).

A redução do cenário político e econômico do Império Português na segunda metade do século XVIII à figura de Sebastião José de Carvalho e Melo é um equívoco, resultante do vão desejo de se atribuir uma unidade ao governo de Pombal ao longo dos seus 27 anos de duração (MAGALHÃES, 2011, p. 198). Magalhães pretende demonstrar quais feitos políticos e econômicos realizados na colônia luso americana podem ser creditados a Sebastião José, e quais devem ser outorgados às demais conjunturas as quais ultrapassam os intentos de um único homem. Posto isso, o autor destaca a autonomia dos agentes régios na colônia lusa da América. Visto por esse ângulo, observa-se um governo desuniforme, de características militares, cioso dos rendimentos do Estado no que tange o comércio, contudo, desprovido de um plano econômico linear e articulado. Uma política demarcada, principalmente, por características mercantilistas (MAGALHÃES, 2022, p. 173-198).

A trajetória do padre oratoriano português Teodoro de Almeida (1722-1804), para Villalta, é exemplar na medida em que demonstra os limites da Ilustração em Portugal. Almeida foi responsável por elaborar uma encyclopédia em língua vernácula, intitulada *Recreação Filosófica* (1751-1799). Nessa obra, o autor combinava a explicação de manifestações naturais – utilizando-se, para isso, da biologia e da astronomia – com a origem divina desses fenômenos. Sua produção é caracterizada pelo ecletismo porquanto associava diversas vertentes filosóficas e mantinha Deus enquanto “causa última” (VILLALTA, 2015, p. 120). O padre defendia que os cristãos deveriam viver de acordo com os princípios morais de seu Criador e se submeter às autoridades impostas pelas leis, *desde que essas não fossem “exorbitantes”* (2015, p. 121).

Não tardou para que o padre autor fosse perseguido pelo governo português. Sua ressalva em relação às autoridades representava um possível dissenso com o absolutismo. Vale ressaltar que o escopo do reformismo ilustrado não era abolir a religião em Portugal, mas antes, fazer a Igreja se curvar à soberania real.

Nas palavras de Villalta:

Teodoro, enfim, conciliava Luzes e catolicismo, não os opondo como faziam ilustrados seus contemporâneos em outros países; seu esforço conciliatório, no entanto, desagradou à Coroa, na medida em que se recusava a aceitar a primazia desta sobre a Igreja. Isso tudo revela a complexidade de interesses em jogo sob o Reformismo Ilustrado português; a dificuldade de se alcançar um equilíbrio entre eles; e, mais ainda, a estreiteza dos limites em que se moviam os pensadores (VILLALTA, 2015, p. 124).

A respeito da referida censura dos prelos difusores das Luzes, Araújo igualmente assinala as limitações que a ilustração enfrentou em Portugal. É intrincada a conciliação entre o absolutismo esclarecido pombalino e a imprensa periódica, na qual uma elite esclarecida flirtava com as novidades do pensamento ilustrado (2003, p. 68).

As iniciativas inauguradas por D. José I e Pombal tiveram continuidade no reinado sucessor, no entanto, os mencionados entraves do Reformismo Ilustrado português permaneceram. No governo de D. Maria, a política econômica foi alvo de modificações. Deu-se continuidade ao combate ao contrabando, o incentivo à manufatura e o monopólio nas colônias, a despeito de terem sido dissolvidas as companhias de comércio. Não obstante a proibição da produção de tecidos no Brasil, outras atividades produtivas foram incentivadas na colônia americana, gêneros os quais não representavam concorrência para a indústria portuguesa. A industrialização era finalidade e, para alcançar tal desígnio, o plano era o fomento da produção de novas matérias primas em território colonial (VILLALTA, 2015, p. 124).

D. João, durante sua regência, teve como braço direito D. Rodrigo de Souza Coutinho, homem empenhado na formação de elites intelectuais e entusiasta das teorias liberais, as quais adaptou ao Império português de forma a preservar o mercantilismo. D. Rodrigo propôs diversas reformas: "da máquina administrativa instituindo-se um sistema federativo, extinção dos monopólios, estímulo à atividade produtiva interdependente de todas as partes do império e a diminuição da carga tributária". (VILLALTA, 2015, p.125). Boa parte de suas propostas econômicas não foram contempladas e Coutinho foi afastado do cargo de Secretário da Marinha e Ultramar⁶.

Algreja ainda era tida como autoridade, contrapondo o poder real; a Inquisição teimava em resistir, embora enfraquecida, fazendo dos pensadores ilustrados

⁶ D. Rodrigo de Souza Coutinho retornou ao governo, em 1807, como Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra e acompanhou a família real em sua vinda ao Brasil, tornando-se um dos principais conselheiros do príncipe regente e mantendo cargos governamentais até sua morte, em 1812.

suas vítimas. O conservadorismo se fazia presente e limitava a pretensão da liberdade de pensamento. O desenvolvimento cultural esteve subordinado aos interesses do Estado absolutista. A preponderância da Universidade de Coimbra, de acordo com o autor, cristalizava as relações de dependência entre colônia e metrópole. Os luso-brasileiros se viam sujeitos ao ensino coimbrão como a única possibilidade de instrução superior. Na América Portuguesa, mudanças nesse sentido foram verificadas somente quando a transferência da corte para o Rio de Janeiro, seguida pela fundação de colégios e escolas de medicina. Antes disso, havia somente academias científicas voltadas à atividade prática, de modo a “assegurar e dinamizar a produção de matérias-primas em benefício de Portugal.” (VILLALTA, 2015, p. 142).

Referências

- ARAÚJO, Ana Cristina. **A Cultura das Luzes em Portugal.** Temas e Problemas. Lisboa: Livros Horizonte, 2003.
- CASSIRER, Ernst. O Pensamento da Era do Iluminismo. In: **A Filosofia do Iluminismo.** Tradução de Álvaro Cabral. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992, p. 19-61.
- CHAUNU, Pierre. **A civilização da Europa das Luzes.** Lisboa: Editorial Estampa, v. I, 1995.
- DOMINGUES, Ângela. For the Relief of Man’s State or the Advancement of National Interests? A Percepção da Natureza Brasileira ao Serviço das Nações e da Humanidade nos Escritos dos Viajantes do Século XVIII. **Revista Diálogos**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 249-271, 2010.
- ELIAS, Simone S. R.; MARTINS, Décio R.; MOREIRA, Ildeu de Castro. As Expedições Naturalistas e Cartográficas dentre as Práticas Científicas no Brasil do Século XVIII. **Revista Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 7, n. 1, jan./abr. 2018.
- FALCON, Francisco José Calazans. A Problemática Ibérica. In: **A Época Pombalina:** política econômica e monarquia ilustrada. São Paulo: Ática, 1993, p.149-212.
- ISARAEI, Jonathan. O progresso e as duas maneiras conflitantes do Iluminismo para melhorar o mundo. In: **A Revolução das Luzes:** o Iluminismo Radical e as origens intelectuais da democracia moderna. São Paulo: EDIPRO, 2013, p. 15-43.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto (Editora PUC Rio), 2006.
- KURY, Lorelai. Homens de Ciência no Brasil: impérios coloniais e circulação de informações (1780-1810). **Revista História, Ciência, Saúde.** Rio de Janeiro, v. 11, p. 109-129, 2004.
- MAGALHÃES, Joaquim Romero. Sebastião José de Carvalho e Melo e a Economia do Brasil.

PROJETOS DE HABITAÇÃO REALIZADOS ENTRE 1915 E 1935, CAMPO GRANDE (MS)

HOUSING PROJECTS, BETWEEN 1915 AND 1935, CAMPO GRANDE (MS)

Felipe Anitelli¹

 <https://orcid.org/0000-0001-9821-5912>
 <http://lattes.cnpq.br/4756532167393423>

Recebido em: 28 de fevereiro de 2025.

1^a revisão: 17 de junho de 2025.

Revisão final: 11 de outubro de 2025.

Aprovado em: 11 de outubro de 2025.

 <https://doi.org/10.46401/arec.2025.v17.22925>

¹ Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pós-doutorado pela FAU-USP, doutorado pelo IAU-USP, mestrado pela EESC-USP. Entre 2015 e 2007, foi pesquisador do NOMADS.USP - Núcleo de Estudos de Habitares Interativos. Graduado em Arquitetura e Urbanismo pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto. E-mail: felipe.anitelli@ufms.br

Resumo: O objetivo principal deste artigo é estudar exemplares de habitação construídos em Campo Grande (MS) entre 1915 e 1935, a partir de duas categorias analíticas: os arranjos espaciais domésticos e os elementos plásticos da fachada. Os projetos arquitetônicos estudados foram consultados no arquivo do ARCA. Foram realizadas 14 visitas técnicas entre julho e dezembro de 2024, que viabilizaram a identificação, a organização, a análise, o registro (fotográfico) e a coleta (dados e imagens) de 180 habitações.

Palavras-chave: história de Campo Grande (MS), história da habitação, arquitetura brasileira.

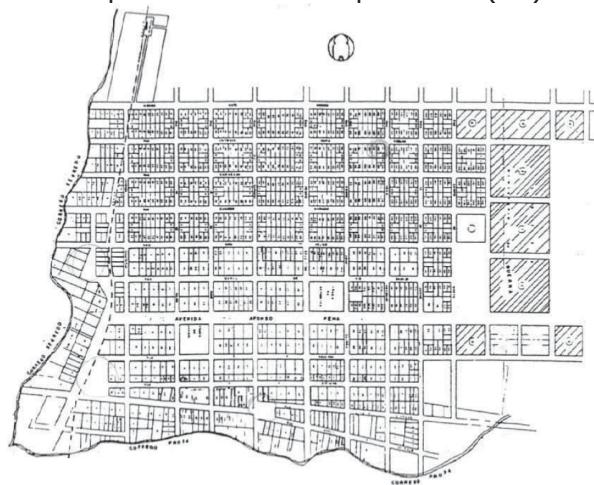
Abstract: The main objective of this article is to study examples of housing built in Campo Grande (MS) between 1915 and 1935, based on two analytical categories: domestic spatial arrangements and plastic elements of the façade. The architectural projects studied were consulted in the ARCA archive. Fourteen technical visits were carried out between July and December 2024, which enabled the identification, organization, analysis, registration (photographic) and collection (data and images) of 180 housing units.

Keywords: history of Campo Grande (MS), history of housing, Brazilian architecture.

O objetivo principal deste artigo é estudar exemplares de habitação construídos em Campo Grande (MS) entre 1915 e 1935, a partir de duas categorias analíticas: os arranjos espaciais domésticos e os elementos plásticos da fachada². Entre os projetos da amostra, há diversos casos de uso misto, habitação e comércio, por exemplo. No entanto, construções que contém apenas comércio não foram consideradas. Além de casas térreas destinadas a uma única família, também foram encontradas edificações que abrigam diversas famílias na mesma propriedade, configurando, nesses casos, habitação coletiva³.

Foram considerados todos os projetos habitacionais aprovados pela prefeitura no período e disponíveis no arquivo público consultado (ver tópico seguinte). É preciso ressaltar que a área urbana nessa época correspondia quase à atual região central. Um antigo mapa de 1920 (**Figura 1**) pontua os limites da cidade: avenida Mato Grosso ao norte⁴, avenida Fernando Correa da Costa [córrego Prosa] ao sul⁵, córrego Segredo à oeste, proximidades da atual rua Rio Grande do Sul à leste.

Figura 1: Mapa da cidade de Campo Grande (MS) em 1920.



Fonte: WEINGARTNER-2008.

2 Não se trata de estudar o partido arquitetônico ou as composições volumétricas, mas os elementos quase sempre decorativos apostos nas fachadas.

3 Habitação unifamiliar e multifamiliar, na nomenclatura que anos adiante adotaria o Código de Obras de 1979.

4 Em um mapa de 1909, não há nada ao norte da atual rua Dom Aquino.

5 Em um mapa de 1909, não há nada ao sul da avenida Afonso Pena.

Não foram encontrados estudos acadêmicos com os recortes (cronológico, geográfico e temático) estabelecidos neste artigo. Isso valoriza o trabalho realizado aqui, em especial a consulta de fontes primárias e a utilização de documentos da época. Diversas peças gráficas, inclusive, são apresentadas aqui de forma inédita.

Estudar as qualidades arquitetônicas de projetos habitacionais é compreender melhor os espaços de morar e os correspondentes modos de vida de grandes parcelas populacionais residentes na cidade na primeira metade do século XX. Analisar esses exemplares, portanto, é uma forma de valorizar a cultura material de Campo Grande e a própria história da cidade, mapeando, inclusive, materialidades domésticas recorrentes no processo de ocupação territorial da região Centro-Oeste. Resgatar aspectos desses assentamentos urbanos é uma forma de criar consciência crítica sobre o desenvolvimento do meio ambiente construído. Ao longo do tempo, as constantes demolições e reconstruções, o apagamento da história, a atuação desregulada do mercado imobiliário formal e o desinteresse das autoridades públicas competentes em preservar o patrimônio edificado reduzem de forma brutal a capacidade da população em reconhecer essa cidade pretérita. Reduzem, por consequência, a capacidade da pessoa se reconhecer como parte desse lugar. O presente artigo propõe-se a resgatar essa história.

Notas sobre o material estudado: arquivo, desenhos e informações

Os projetos arquitetônicos estudados foram consultados no arquivo do ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande (MS). Foram realizadas 14 visitas técnicas entre julho e dezembro de 2024, que viabilizaram a identificação, a organização, a análise, o registro (fotográfico) e a coleta (dados e imagens) de 180 habitações⁶ de tipologias variadas, que somam 1.649 imagens, todas organizadas em pastas digitais. Essas peças gráficas são a totalidade de projetos do gênero aprovados entre 1915 e 1935 na cidade e que estão disponíveis para consulta nesse acervo.

À época não havia uma padronização gráfica exigida pelos órgãos públicos responsáveis, o que resulta em cortes, elevações, implantação, detalhes, etc., nem

⁶ Isso não significa que apenas 180 habitações foram construídas na cidade ao longo das duas décadas estudadas, pois é possível que parte desse material tenha se perdido ao longo do tempo.

sempre com desenho ou escala padrão⁷. A planta, no entanto, é um documento constante, o que facilita a proposta de estudar os arranjos espaciais domésticos. Também há poucas informações textuais nas pranchas (não consta memorial descritivo de materiais e técnicas, como é exigência em projetos aprovados nos dias de hoje, tampouco há memorial justificativo de projeto), o que dificulta a identificação dos materiais e técnicas utilizados, com a exceção dos materiais de acabamento que são desenhados na fachada, como alvenaria ou cantaria.

O carimbo da prancha nem sempre apresenta o nome dos envolvidos, sendo mais comum constar apenas o proprietário do imóvel (morador ou investidor), o construtor (muitas vezes sem formação acadêmica formal, nomeado “pedreiro” ou “empreiteiro”, por exemplo) e o desenhista. É menos frequente nomear o autor do projeto, entre engenheiros civis ou agrimensores, mas muito raramente um arquiteto. É conveniente lembrar que, no Brasil, a primeira lei federal que regulamenta a atuação desses profissionais é de 1933, quase no final do período estudado. Funcionários públicos também costumam assinar a aprovação do projeto, entre engenheiros ou médicos, por vezes, o próprio prefeito.

Como a história social desses empreendimentos imobiliários não está contemplada nos objetivos deste trabalho, a biografia e as relações pessoais desses agentes não serão analisadas, mas reconhece-se a relevância do tema para trabalhos futuros que estudem a formação do mercado imobiliário local.

Brevíssimas notas sobre a história da arquitetura doméstica no Brasil

Não foram encontrados trabalhos acadêmicos específicos sobre a história da habitação em Campo Grande. As lacunas dessa historiografia, por conseguinte, valorizam a pesquisa documental realizada aqui e a análise de fontes primárias: os projetos arquitetônicos aprovados pela prefeitura entre 1915 e 1935. Em outros recortes geográficos ou a partir de panoramas mais abrangentes, no entanto, há décadas, muitos autores vêm consolidando um campo de estudos sobre a produção habitacional no Brasil, suas características arquitetônicas e, em específico, como é o foco aqui, os arranjos espaciais domésticos.

⁷ Alguns exemplares não têm todos os desenhos.

O Nomads.usp⁸, por exemplo, há quase três décadas vem desenvolvendo estudos sobre os arranjos espaciais da habitação brasileira, entre panoramas históricos e leituras contemporâneas: Queiroz (2008), Requena (2007), NOMADS. USP (2007), Pinho (2005), Tramontano (2004), Villa (2002), Tramontano (1998), entre outros. Essas análises são importantes aqui porque reconhecem as raízes de um certo modelo de planta cuja origem é europeia, consolidado na Paris do século XIX. Traços desse modelo são reconhecidos na amostra estudada, como a organização dos ambientes internos a partir de três zonas principais: social, íntima e serviço e a presença de certas instâncias de transição, como a copa, no geral localizada entre a sala de jantar e a cozinha.

Esse modelo - comumente chamado de burguês pelos autores consultados - pode ser contraposto a arranjos espaciais tradicionais, que são entrevistados na habitação citadina brasileira desde a época da colonização. A típica planta da casa colonial implantada em lotes urbanos pode ser encontrada em diferentes regiões do país, inclusive no Centro-Oeste e no atual estado de Mato Grosso do Sul até as primeiras décadas do século XX, como apontam exemplares da amostra estudada, em especial nas décadas de 1910 e 1920. Os estudos desenvolvidos por Carlos Lemos (1999, 1989, 1985, 1976) são uma referência básica destes primórdios. Por vezes, as plantas da amostra são resultado de uma conciliação das duas matrizes: burguesa francesa e colonial portuguesa.

Não foram encontradas “plantas-livres” modernas, nos termos definidos por Le Corbusier (2011 e 2004)⁹ ou parecidas com as soluções adotadas em projetos habitacionais concebidos pela República de Weimar ou pelo Construtivismo russo (Kopp, 1990). Em termos plásticos também é quase inexistente a estética modernista implementada no Brasil a partir de 1927 com Gregori Warchavchik, seja na vertente paulista ou carioca (BRUAND, 1981). As fachadas dessas residências, no geral, dialogam com o universo decorativo do Ecletismo, cujos representantes máximos são figuras como Arquimedes Memória, Ramos de Azevedo, Giacomo Palumbo, entre outros.

De forma complementar, estudos de autores como Homem (1996) e Bonduki

8 Núcleo de Estudos de Habitares Interativos, do Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (IAU-USP), coordenado pelo professor Associado Dr. Marcelo Tramontano.

9 “Planta-livre”: quando os elementos estruturais da construção estão pontuados em pilares (e não mais distribuídos em paredes de alvenaria, por exemplo); nesses casos, a separação entre os ambientes da casa poderia ser feita com divisórias leves, sendo possível, inclusive, reposicionar essas paredes divisórias a partir de especificidades domésticas de cada família, sem reformas barulhentas, demoradas e custosas, ou seja, a planta seria livre para ser facilmente reconfigurada.

(1998) ajudam compreender melhor o programa de necessidades da habitação a partir do recorte de renda: a primeira autora ao analisar palacetes concebidos para elites econômicas e o segundo autor ao analisar políticas habitacionais direcionadas para faixas de rendas baixas. Entre os exemplares estudados há diferenças programáticas e arranjos distintos que são explicados, em grande medida, pelo respectivo perfil socioeconômico daqueles a quem se destinam as moradias. Para análises tipológicas é útil a consulta ao clássico livro de Vaz (2002), pois há indícios de que alguns exemplares da amostra estudada são habitações coletivas dispostas em cortiços. Essa especulação imobiliária indicaria o prenúncio de um mercado formal de provisão habitacional¹⁰.

Em uma perspectiva urbana, Reis Filho (1976) apresenta um panorama histórico da arquitetura brasileira, com foco em exemplares com programa habitacional. A principal contribuição do livro é abordar o assunto a partir das transformações do partido projetual e da relação entre a edificação projetada, a implantação da construção, a configuração do terreno e a integração da arquitetura no plano urbano. Nos projetos habitacionais de Campo Grande, notam-se progressivos melhoramentos que atendem demandas sanitárias, como recuos laterais e frontais e elevação do pavimento térreo da cota do terreno, que resultam em novas possibilidades estéticas. Construções nomeadas como “chalés”, por exemplo, ilustram essa arquitetura não mais adoçada nas construções vizinhas ou no espaço público. O bloco construído torna-se mais complexo em termos volumétricos, o que inclui telhados com várias águas.

Panoramas e classificações sobre a arquitetura brasileira ao longo do século XX (SEGAWA, 2014), por fim, ajudam a situar particularidades ou alinhamentos dos casos aqui estudados com correntes nacionais ou internacionais. Historiadores também ajudam a problematizar o contexto político e econômico da chamada República Velha e o início da ditadura do presidente Getúlio Vargas a partir de 1930, como Fausto (2008) ou Schwarcz e Starling (2015). O início temporal deste artigo (ano 1915) coincide com a consolidação de uma Belle Èpoque cultural em certas metrópoles do país, cujo principal agente indutor são empresários agrícolas produtores e exportadores de café que, de forma incipiente, iniciavam a diversificação de seu capital e os investimentos em outros setores da economia, como a indústria (SILVA, 1976); o artigo avança até 1935, época do getulismo e de

10 Reitera-se que os agentes imobiliários atuantes na cidade não são estudados aqui.

muitas novidades: trabalhismo, industrialização, interiorização do país, reforma social, etc.. Esse recorte tem uma explicação programática: a partir do final dos anos 1930, as moradias começam a se configurar a partir de outras espacialidades e novos matizes estéticos, diferentes da tradição colonial luso-brasileira e da cultura eclética como, por exemplo, o neocolonial no registro hispânico (também chamado missões ou californiano), o art déco em suas diversas variações (zigue-zague, aerodinâmico, etc.) e o modernismo como linguagem¹¹.

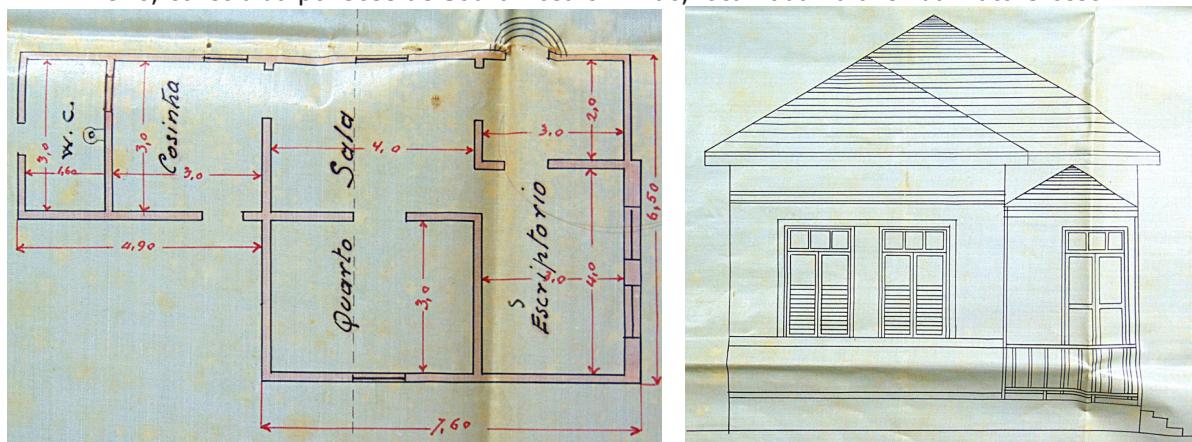
Ambientes domésticos e arranjos espaciais

A zona social é composta por ambientes de maior sociabilidade, mas nem todos os cômodos são de uso restrito da família. Por exemplo, o “escriptorio”, na grafia da época. Uns têm uma única entrada interna: uma porta que conecta o escritório à sala; outros têm duas portas: uma interna e outra externa. Esse acesso externo no geral localiza-se em uma varanda, disposta no recuo frontal. Esse espaço é uma instância mais pública pois, nessa configuração, o responsável deve receber, para assuntos de trabalho, pessoas estranhas à casa; ao mesmo tempo em que mantém a privacidade - e o isolamento - do restante dos membros da família no interior da residência.

Há um exemplo de escritório com porta dupla (acessos por sala e varanda) na residência de Wolfrand Pinheiro Cruz, aprovada em 1928, construída por José de Souza Rosa & Irmão, localizada na avenida Mato Grosso (**Figura 2**). Esse dispositivo sugere uma condição comum em residências urbanas desde o período colonial: trabalhar em casa (REIS FILHO, 1976). Além dos escritórios, existem 33 projetos estudados (cerca de 18% da amostra) que contemplam uso misto: comércio à frente, residência nos fundos. Um fator geográfico ajuda a explicar a sobreposição de funções: a grande maioria dos projetos localiza-se na região central, com exceção de alguns poucos (principalmente a partir dos anos 1930) que estão no bairro vizinho de Amambai. Nesse contexto histórico, o zoneamento funcional moderno (LE CORBUSIER, 1993) ainda não estava presente.

11 Em 2025 o autor continua desenvolvendo pesquisa no ARCA e estudando exemplares de habitação construídos em Campo Grande nas décadas de 1940 e 1950. Os projetos identificados e analisados de forma preliminar confirmam as considerações feitas no parágrafo acima.

Figura 2 - Planta e elevação frontal de residência de propriedade de Wolfrand Pinheiro Cruz, aprovada em 1928, construída por José de Souza Rosa & Irmão, localizada na avenida Mato Grosso.



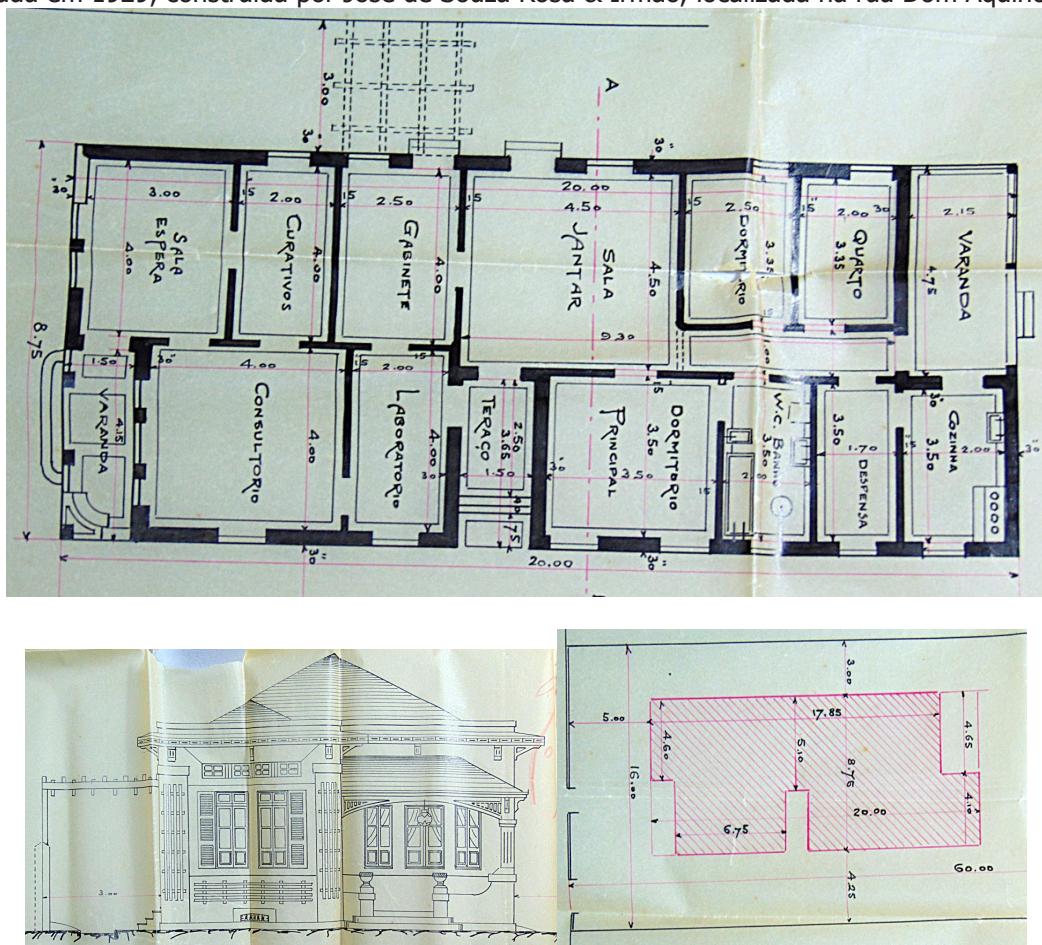
Fonte: ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande.

A residência de Alcides Alves da Silva¹² (**Figura 3**), aprovada em 1929, é uma das maiores construções da amostra em termos de área construída e do programa de necessidades. Cerca de um-terço da metragem total não são ambientes domésticos: uma varanda ($6m^2$) localizada na fachada frontal dá acesso a um consultório ($16m^2$), que contém diversos anexos, como sala de espera ($12m^2$), curativos ($8m^2$), laboratório ($8m^2$) e gabinete ($10m^2$)¹³. São cerca de $60m^2$ de área não-residencial destinada a atendimento médico e conjugada à casa: composta de sala de jantar ($20m^2$), três dormitórios ($27m^2$, no total), banheiro ($7m^2$), cozinha ($7m^2$), despensa ($6m^2$) e varanda de serviço ($10m^2$) ao fundo da construção.

12 Também construída por José de Souza Rosa & Irmão. Localizada na rua Dom Aquino.

13 O gabinete também tem acesso direto do exterior, através de um pergolado (visível na planta e na elevação frontal).

Figura 3 - ACIMA: planta, ABAIXO: elevação frontal e implantação. Residência de Alcides Alves da Silva, aprovada em 1929, construída por José de Souza Rosa & Irmão, localizada na rua Dom Aquino n. 37.



Fonte: ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande.

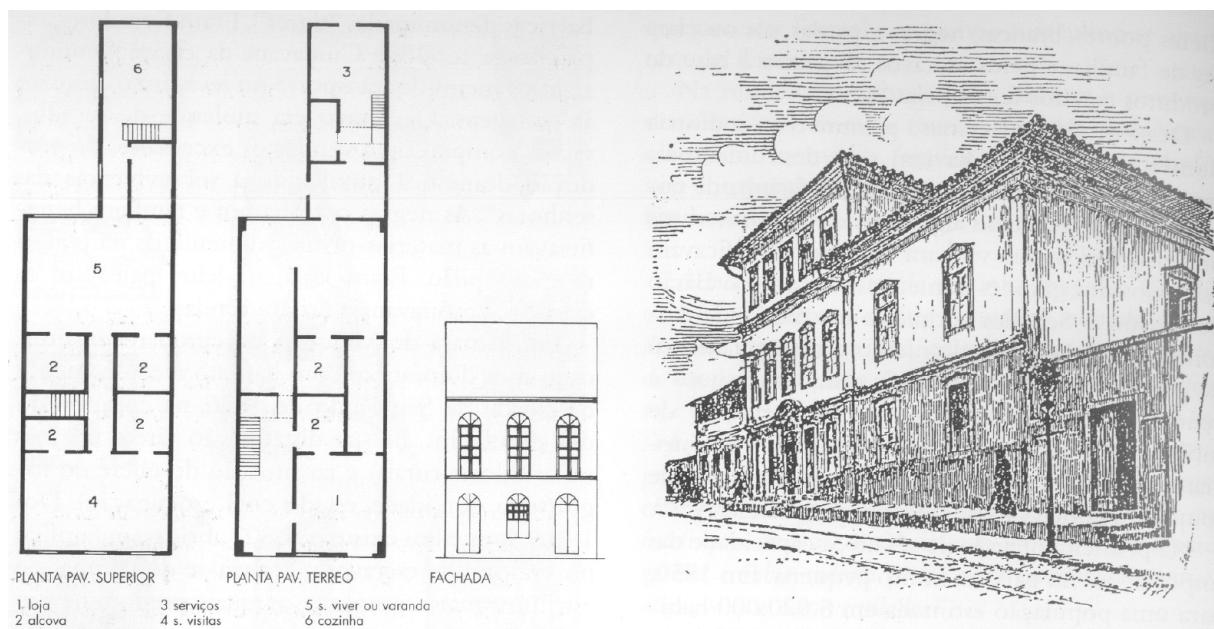
Ao entrar na parte residencial, a sala é o principal articulador dos ambientes domésticos. Pelo interior da casa, o acesso à cozinha ocorre pela sala, ainda que em muitos casos a cozinha esteja aberta para o fundo do terreno, como será apresentado adiante. Um dispositivo que aparece no final dos anos 1920 e que se populariza a partir de 1930 é a copa¹⁴, instância que separa e distancia o espaço sujo e de trabalho da cozinha e o espaço limpo e social da sala (TRAMONTANO, 1998). A copa delimita a transição entre duas zonas: social e serviços.

Por outro lado, a demarcação das zonas social e íntima pode ser variável: foram identificados dois projetos em que o espaço tem uso flexível: "sala de visitas ou dormitório" e "sala de jantar e dormitório", dependendo, ao que tudo indica, de demandas familiares específicas de quem mora na casa. A privacidade dos quartos depende da posição relativa da zona íntima no arranjo doméstico geral. Como anunciado no tópico anterior, foram identificadas composições

14 Foram identificados 18 exemplares com copa entre 1928 e 1934.

que coincidem com certo modelo de planta comum desde a época da colônia, cujas características são detalhadas por diversos autores, como Lemos (1976) e Homem (1996). Em resumo, há duas instâncias principais de sociabilidade: uma sala com caráter mais público¹⁵, como primeiro cômodo da casa, junto à calçada; uma segunda sala com uso mais privado, reservada à família, localizada ao fundo da casa. Entre as duas salas, no centro geográfico da construção, encontram-se os dormitórios. Por causa da geometria do terreno residencial urbano colonial (estreito e profundo) e da implantação da construção (sem recuos laterais), esses dormitórios - chamados “alcovas” - não costumavam ter janelas (**Figura 4**).

Figura 4 - plantas, elevação frontal e perspectiva de habitação urbana colonial



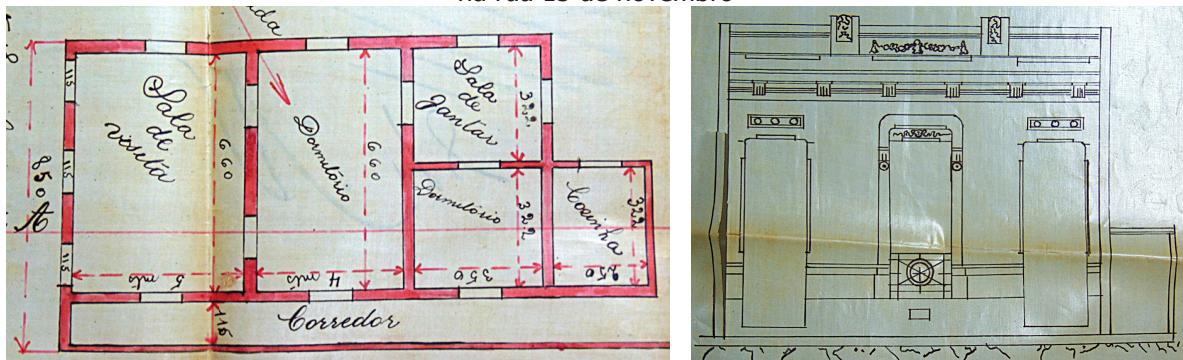
Fonte: (HOMEM, 1996).

Foram identificados 39 projetos com essa configuração (**Figura 5**), que correspondem a cerca de 21% da amostra, com certas particularidades: dormitórios entre as salas, dormitórios entre o comércio (frente) e a sala (fundo) e dormitórios entre sala e cozinha. Porém, o sanitarismo trouxe uma alteração significativa: os quartos não são mais alcovas, eles sempre têm janelas. Isso mostra um descompasso entre o arranjo espacial doméstico ainda influenciado

15 Essa sala poderia ser um comércio.

por um modelo de planta colonial e importantes renovações na fachada, como a adoção do ecletismo como decoração, como se verá adiante. Plantas com traços coloniais travestidas por um decorativismo típico burguês da *Belle Èpoque*, ou ainda, o processo de modernização cultural brasileiro e suas contradições. Outras leituras também são possíveis: uma elite econômica e intelectual moradora da cidade no começo do século XX que estava antenada com certas atualizações estéticas originárias da Europa, mas que não abria mão de morar sob modos de vida tradicionais.

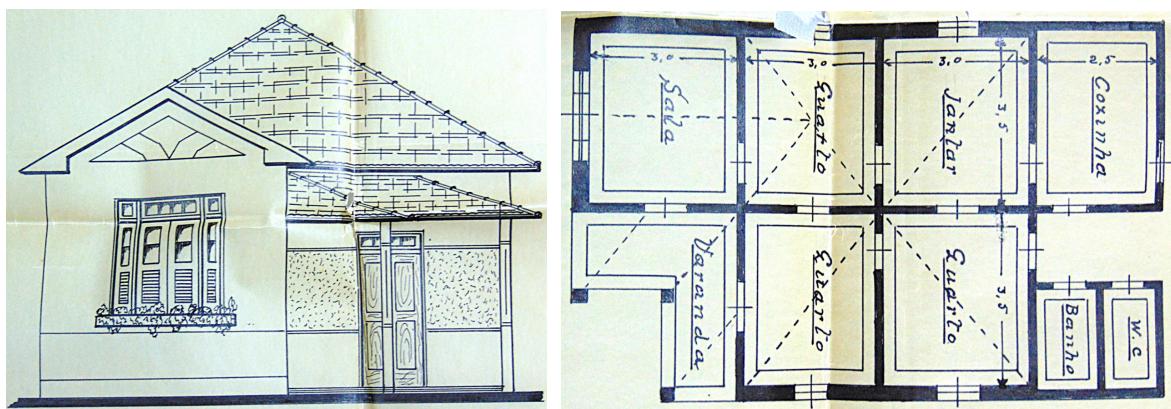
Figura 5 - Planta e elevação frontal de residência, aprovada em 1915, proprietário Vasques & Cia, localizada na rua 15 de novembro



Fonte: ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande.

Há outras soluções típicas da casa colonial urbana, como a ausência de corredores de circulação que dão acesso aos dormitórios: 19 projetos da amostra (cerca de 10%) não tem circulação na zona íntima, ou seja, o acesso aos quartos ocorre por dentro dos próprios quartos (**Figura 6**). A instalação de tais corredores é decorrência de um longo processo de consolidação de noções como privacidade, que durou alguns séculos a partir da Idade Moderna (Rybczynski, 1996). Como é previsível concluir, não é possível manter uma intimidade plena se o quarto é também local de passagem. Isso indica que a natureza da zona íntima de várias residências de Campo Grande de cem anos atrás é bastante distinta dos modos de vida contemporâneos. Há 10 projetos na década de 1930 cujos dormitórios têm três ou quatro portas, o que reforça a inviabilidade de isolamento ou certas condições atuais como, por exemplo, o entendimento do dormitório como o último refúgio da casa.

Figura 6 - Elevação frontal e planta de residência, aprovada em 1934, propriedade de João Leite da Silva, construída por Joaquim Nogueira Pinto, localizada na vila Soares



Fonte: ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande.

Também existem quartos com duas portas, uma interna e outra externa¹⁶, que abre direto para fora da moradia, ou seja, é possível acessá-lo sem entrar pela casa, o que talvez indique alguma autonomia do ocupante desse dormitório com relação aos outros membros da família. Um filho adulto ou um avô aposentado, por exemplo, pessoas mais independentes - do ponto de vista financeiro, inclusive - que não teriam mais que se submeter ao controle do responsável da casa? Dormitórios, no geral¹⁷, são os cômodos mais protegidos da casa, independentemente do arranjo espacial adotado. Sempre existem ambientes que antecedem e controlam o acesso à zona íntima, além da própria sala: vestíbulo, *hall*, *galerie*, corredor, etc.. Portas de dormitórios voltadas para o exterior, no entanto, quebram essa hierarquia e a sequência costumeira para dispor os cômodos.

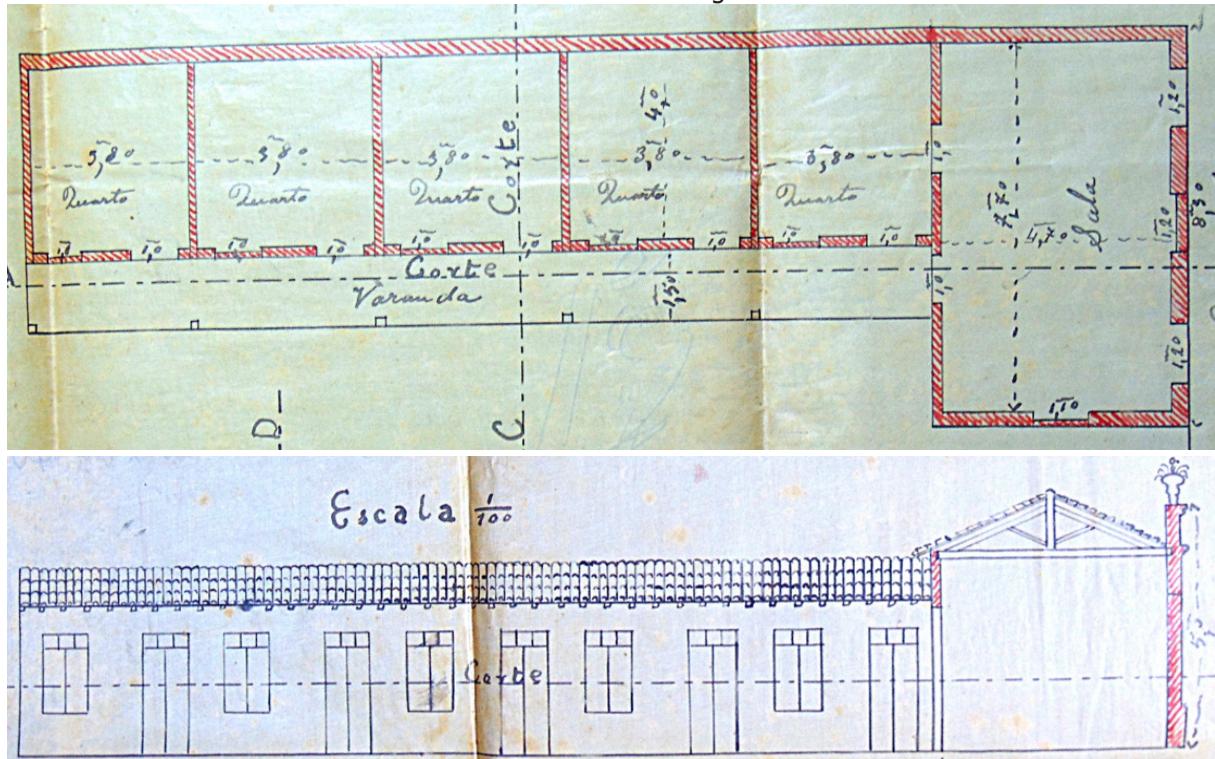
Em certos casos, a justificativa parece certa: existem 14 projetos de habitação coletiva (cerca de 7% da amostra) interpretados por este trabalho como cortiços, vários deles com uma disposição comum em moradias do gênero, encontrada em regiões centrais de metrópoles brasileiras na mesma época, como São Paulo (BONDKI, 1998) e Rio de Janeiro (VAZ, 2002): ambientes padronizados em termos espaciais, enfileirados perpendiculares à rua, porta e janela dos cômodos voltadas para o recuo lateral (coberto por uma varanda), sem conexão

16 Foram identificados 20 exemplares do gênero entre as décadas de 1920 e 1930.

17 Em especial, em projetos habitacionais anteriores à arquitetura moderna.

interna entre eles (**Figura 8**). Esse arranjo configuraria quartos autônomos ou, mais precisamente, unidades habitacionais - informais e precárias - autônomas.

Figura 8 - Planta (acima) e corte longitudinal (abaixo), Habitação coletiva, projeto aprovado em 1928, localizada na avenida Calógeras

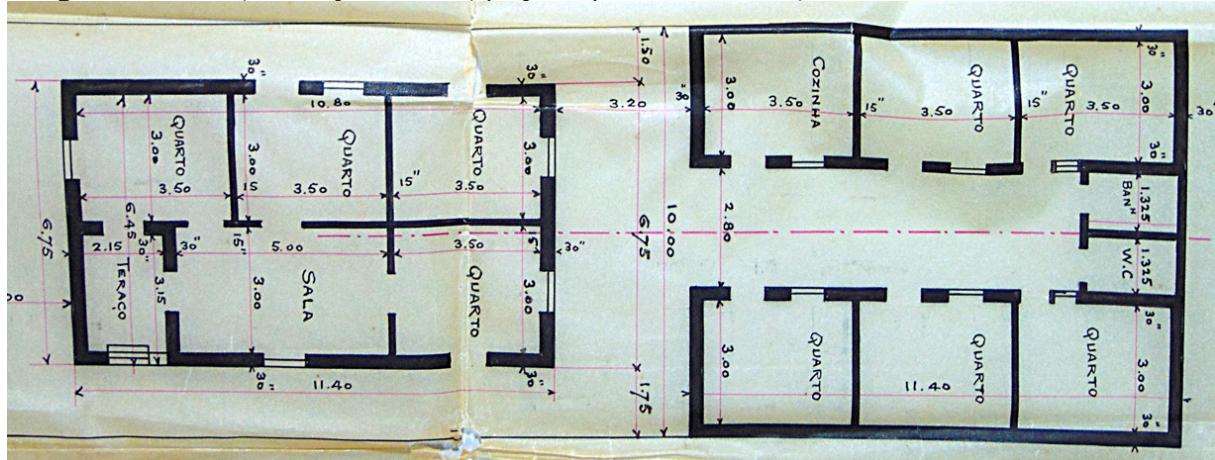


Fonte: ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande.

Cortiços apontam a existência de especulação imobiliária. Eles indicam também desconhecimento, incapacidade ou desinteresse das autoridades públicas em condicionar a aprovação das construções ao atendimento de requisitos sanitários básicos. Cada família costuma habitar um único cômodo com usos diversos, sobrepostos e improvisados. Nessas condições, a sociabilidade se prolonga na varanda e no quintal, mas a privacidade fica quase inviabilizada. Tarefas domésticas diárias são prejudicadas, como é possível observar em um projeto de habitação coletiva aprovado pela prefeitura em 1929, construída à rua 7 de Setembro (**Figura 7**): são 9 quartos, no total. Nove famílias diferentes, é provável. Porém, a construção prevê apenas uma sala ($15m^2$), uma cozinha ($10.5m^2$), um único cômodo nomeado como "ban" (banho ou banheiro?) e um único cômodo nomeado como "W.C.". Em termos hipotéticos, se houvesse entre 25 ou 30 pessoas nesse cortiço (pai, mãe e filho em cada quarto), todas elas teriam que compartilhar um único banheiro. As contradições da modernização das cidades

brasileiras entre 1870-1950 e as desigualdades socioeconômicas do país, inclusive os problemas da produção privada de moradia para as classes trabalhadoras, podem ser estudados em Correia (2005).

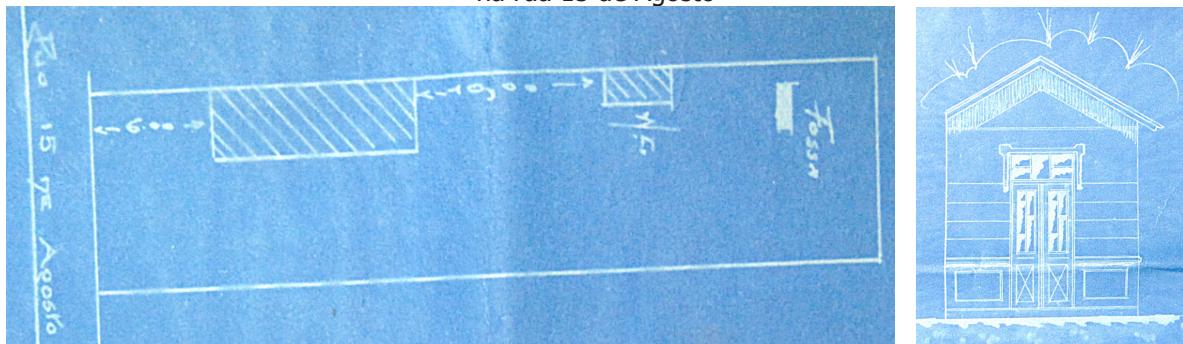
Figura 7 - Planta, habitação coletiva, projeto aprovado em 1929, localizada na rua 7 de setembro



Fonte: ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande.

Banheiros à parte da construção eram comuns não apenas em cortiços, mas também em residências unifamiliares. Foram identificados 21 projetos cujos únicos banheiros da casa estão localizados no quintal, ao fundo do terreno (cerca de 11% do total, entre 1915 e 1933) (**Figura 9**). É provável que o número de banheiros no quintal seja muito superior ao mapeado pois, entre as pranchas estudadas, vários projetos não têm banheiro desenhado, nem dentro nem fora da casa. À época da colônia, esse cômodo moderno chamado “banheiro” não existia, como também não havia redes de abastecimento de água e coleta de esgoto. De forma manual a água era trazida para dentro de casa e o esgoto era levado para seu destino final, pelos próprios moradores ou agregados, trabalhadores domésticos ou pessoas escravizadas. Esse quadro não existia mais na primeira metade do século XX, portanto, isso não se aplicaria aos casos estudados entre as décadas de 1910 e 1930.

Figura 9 – Implantação e fachada frontal de residência, propriedade de Abilio Fernandes Barbura, localizada na rua 15 de Agosto



Fonte: ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande.

Banheiros juntos do restante da construção começam a ser mais frequentes a partir do final da década de 1920, mas em muitos desses casos, a porta de acesso ainda localizava-se no quintal, ou seja, não havia acesso direto do interior da residência ao banheiro. Dois exemplares da amostra, inclusive, apresentam uma solução intermediária: banheiro com duas portas (uma interna, outra externa). Entre os banheiros com porta e acesso interno à casa (21 exemplares, cerca de 11% do total, que começam aparecer a partir de 1928), quase todos estão localizados na zona de serviços, vizinhos da cozinha. São bastante raros os banheiros que se localizam no corredor dos quartos ou próximos da sala: apenas 6 casas a partir de 1929 (cerca de 3% da amostra). Banheiros suíte identificaram-se apenas dois projetos, um deles a casa de Alcides Alves da Silva, já mencionada aqui. Em ambos os casos há duas portas: uma abre para o interior do dormitório e outra abre para o corredor da zona íntima.

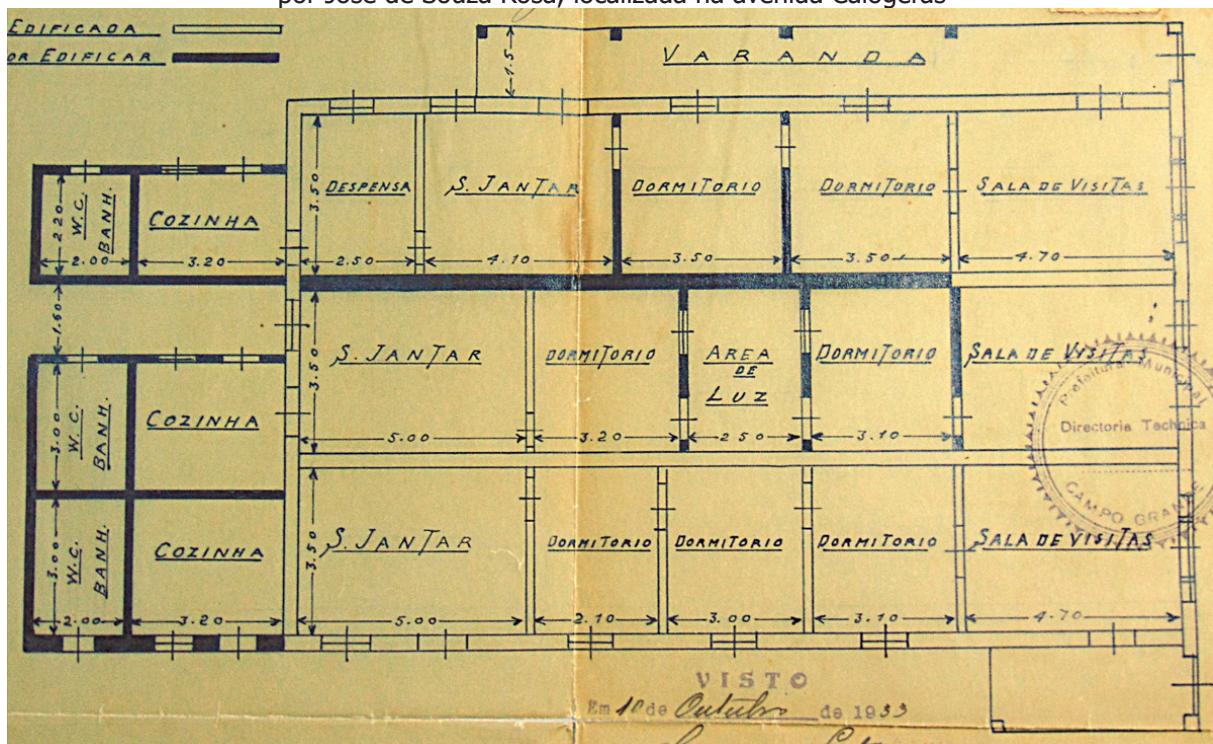
É importante esclarecer que, entre os exemplos mencionados, não é possível ter certeza sobre a condição da pessoa que solicitou aprovação na prefeitura. Não é sabido¹⁸ se o nomeado “proprietário” seria o futuro morador ou apenas um investidor. Por isso, também não é possível concluir se as idiossincrasias dos banheiros e outros cômodos da residência seriam uma demanda doméstica específica da família ou a concepção de produtos imobiliários que tentam mapear, de forma presumível, demandas de um público-alvo, como acontece, ademais, até os dias de hoje.

Contudo, havia um mercado imobiliário constituído em Campo Grande

¹⁸ Isso significa que essa informação excede os objetivos deste artigo e, por isso, não foi aprofundada. Porém, trata-se de uma questão relevante que trabalhos acadêmicos com outros recortes temáticos podem investigar.

desde o início do século XX, não nos termos contemporâneos com empresas profissionalizadas (incorporador, construtor, corretor, etc.), mas investidores individuais (talvez de outros setores da economia) que aportavam recursos financeiros na construção civil e na produção habitacional privada. Foram identificados terrenos com duas habitações, com três habitações (**Figura 10**), com quatro habitações e com casas geminadas, que somam 13 exemplares construídos entre 1928 e 1934 (cerca de 7% da amostra). É importante pontuar que as habitações coletivas mencionadas neste parágrafo não são cortiços, mas unidades completas e autônomas, compostas por sala, quartos, cozinha, banheiro, etc., além de entrada exclusiva ao imóvel.

Figura 10 – Habitação coletiva com três unidades, projeto aprovado pela prefeitura em 1933, construída por José de Souza Rosa, localizada na avenida Calógeras



Fonte: ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande.

Pelos documentos estudados, não é possível confirmar se essas casas foram vendidas ou alugadas. No entanto, no período histórico estudado, não havia políticas públicas para financiar a produção de imóveis residenciais e os bancos privados também não tinham linhas de crédito imobiliário destinadas a empresários do setor (ANITELLI, 2010). Por outro lado, não existia financiamento

regular à população para a compra da casa própria. Por isso - e aguardando futuros trabalhos acadêmicos que investiguem mais esses novos circuitos imobiliários - conclui-se que essas casas foram construídas e alugadas, no contexto que Bonduki (1998) chamou de "rentista", anterior à constituição de empresas incorporadoras, à profissionalização do mercado e à venda de moradias (ROSSETTO, 2002).

Menciona-se também o curioso caso de uma casa duplicada, com projetos iguais, construídas em terrenos diferentes. A primeira uma "casa econômica", propriedade de Conceição Mambris, localizada no prolongamento da rua Cândido Mariano; a segunda uma "casa econômica" para Antônio Rodrigues, localizada no prolongamento da rua 13 de Maio. Não apenas o projeto é igual, mas a disposição dos desenhos na prancha também é rigorosamente igual. Ambas foram aprovadas pela prefeitura no mesmo ano: 1932. Desconsiderada uma improvável coincidência, é possível deduzir um interesse em padronizar a construção por questões produtivas e econômicas, estratégia que persiste no século XXI no Brasil inteiro. Não é difícil imaginar as implicações negativas para os profissionais autores de projeto atuantes na cidade à época. Como já mencionado, a primeira regulamentação do trabalho do arquiteto no Brasil ocorreu no ano seguinte, em 1933, através do Decreto 23.569 (PINHEIRO, 1997).

Em termos históricos, a contagem das residências era realizada pela quantidade de "fogos", ou seja, quando havia cozinha era contada uma unidade habitacional. Logo, esses projetos de habitação coletiva mencionados acima aumentavam não apenas o número de residências, mas também a densidade populacional da região central¹⁹ ao acomodar várias famílias em um mesmo terreno com dimensões padrão. No final do Império e início da República, o cozinhar tinha natureza diversa daquela que há nos dias de hoje, como apontam autores que estudam esse cômodo em uma perspectiva histórica, como Homem (2015). Foram identificadas na amostra 44 residências (cerca de 24%) cujas cozinhas estão abertas para o quintal, sem conexão direta com o interior da casa ou ligada aos ambientes internos por uma varanda. Essa condição mantém uma tradição indígena de cozinhar fora da edificação principal, que os portugueses da colônia não demoraram a entender sua conveniência em um país tropical. Cerca

19 No início do século XX Campo Grande tinha cerca de 2.000 habitantes e cerca de 200 casas segundo Trubiliano e Martins (2008). Ainda segundo dados apresentados pelos autores, havia 5.000 pessoas no município em 1912 e 40.000 pessoas em 1933, ou seja, a população aumentou oito vezes no período estudado. No entanto, a população residente na zona urbana era bem modesta: 6.000 pessoas em 1920 e 24.479 pessoas em 1940.

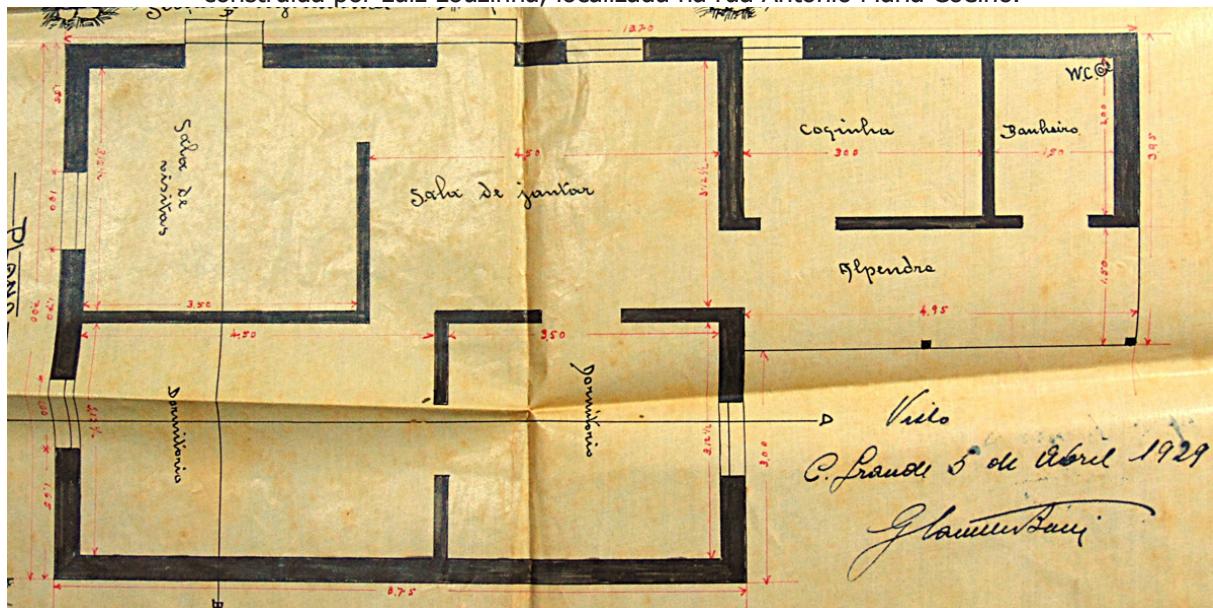
de um-quarto dos projetos estudados tem a cozinha com essas características, uma proporção bastante significativa.

O curioso é que não é progressivo o desaparecimento dessas cozinhas integradas a varandas e ao quintal. A metade dessas cozinhas foi concebida entre os anos 1932 e 1934, ou seja, no final do período estudado. Pesquisas futuras com recortes cronológicos em épocas subsequentes podem verificar quando essa disposição não foi mais popular em Campo Grande. É provável que esse processo coincida com o desenvolvimento tecnológico dos instrumentos domésticos, como liquidificadores, batedeiras, processadores, etc., além do fogão elétrico substituir o fogo à lenha. O impacto da popularização do detergente e outros facilitadores do cotidiano familiar, por exemplo, já foi estudado por autores que abordam a história da arquitetura, como Banham (2006). Nos anos 1930 surge uma opção que parece intermediária: cozinha com duas portas - uma abre para o interior da casa, outra abre para o exterior (varanda ou quintal).

Outro elemento bastante comum nos exemplares estudados é a varanda, que se constitui como uma instância de transição entre interior e exterior. Foram identificados 58 projetos residenciais com varandas, de diferentes desenhos, funções e localização, que correspondem a cerca de 32%. Um-terço do total é um número bastante significativo, visto que à época se consolida a estética de matriz eclética para decorar as fachadas, o que provoca, em tantos casos, telhados escondidos por causa da adoção da platibanda e a ausência de varandas que remetiam a uma condição colonial.

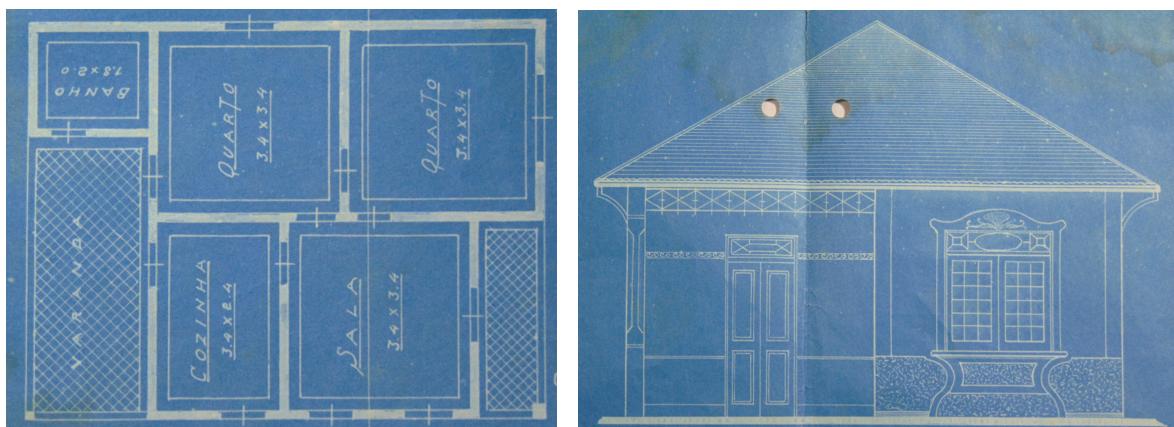
Entre as casas avarandadas, cerca de 55% delas (32 exemplares) estão localizadas na fachada de frente para a rua, como entrada coberta da residência, anterior à sala. Cerca de 6% delas (4 exemplares) estão localizadas na fachada posterior, no fundo da casa, junto da cozinha (**Figura 11**). As primeiras teriam uma conotação mais social, as segundas seriam mais utilizadas como serviço e área de convívio familiar. Cerca de 37% delas (22 exemplares) têm duas varandas, uma à frente da construção, outra ao fundo da construção (**Figura 12**). O termo “varanda” foi utilizado porque é o mais comum, mas talvez seja conveniente consultar um clássico dicionário de arquitetura e distingui-la do “alpendre”.

Figura 11 - Planta de residência, aprovada pela prefeitura em 1929, propriedade de Alberto de Castro, construída por Luiz Louzinha, localizada na rua Antônio Maria Coelho.



Fonte: ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande.

Figura 12 – Planta e elevação frontal de residência, aprovada pela prefeitura em 1933, propriedade de Juvenal Ribeiro, construída por José de Souza Rosa, localizada na avenida Afonso Pena n. 188, bairro Amanbahy



Fonte: ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande.

Segundo Corona e Lemos (1972, p. 32 e 36), alpendre seria “todo teto suspenso por si só ou suportado por pilastras ou colunas. (...) Vulgarmente pensa-se que alpendre seja o recinto abrigado anterior à porta”; continua adiante: “Em nossas antigas residências, também servia o alpendre para separar e categorizar os indivíduos. Era no alpendre que o fazendeiro ou senhor, recebia agregados ou escravos da lavoura”; ou ainda: “A palavra ‘varanda’ é empregada comumente para designar grande alpendre”. Classificado nesses termos, o espaço coberto

da frente da casa identificado na amostra parece mais um alpendre, entendido aqui como espaço formal de entrada, mas também como barreira para atender eventuais pessoas estranhas à casa, ainda que muito diferentes daqueles exemplos mencionados pelos autores.

Por outro lado, os autores também definem varanda: "a palavra designa o alpendre grande e profundo, muito comum nas casas antigas, onde se tomavam as refeições e onde se passava o dia", apresentando sinônimos: "O mesmo que sacada, ou balcão, especialmente alpendrado, eirado, terraço" (LEMOS e CORONA, 1972, p. 468). Essas definições parecem mais adequadas para as coberturas do fundo identificadas na amostra.

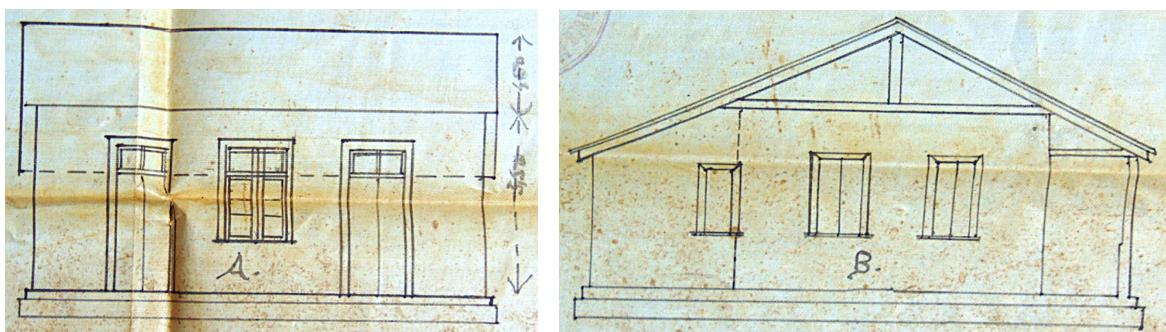
Essa porosidade da construção e sua relação mais direta com o terreno parecem ser um fator importante para definir a disposição dos cômodos e a implantação da construção no lote. Vários ambientes com aberturas dúbias - para dentro e para fora - já foram mencionados neste trabalho: o dormitório, a cozinha, o banheiro e a varanda. A relação com as áreas externas também é funcional pois, em tantos casos, parte da propriedade era utilizada para cultivo de hortaliças e criação de animais, como suínos e aves. Esses alimentos eram parte da dieta alimentar das famílias. O tamanho do terreno indica a presença dessas pequenas atividades agrícolas. A maioria das pranchas da amostra não tem desenho de implantação, por isso, nesses casos, não é possível saber o tamanho exato do terreno. Porém, há diversos terrenos com metragens muito superiores à média atual: 20x40 metros, 16x60 metros, etc.. Nota-se também que a taxa de ocupação é bem menor que a usual nos dias de hoje, ou seja, a área não edificada (e permeável) que sobra, é muito provável, gerava insumos alimentares domésticos.

Fachadismos e decoração

Uma parte das residências da amostra (24 delas, cerca de 13%) possui fachada com disposição tradicional, mas quase sem decoração (**Figura 13**). A ausência de elementos decorativos desses exemplares, ressalta-se aqui, não é uma consciência das novas possibilidades estéticas advindas da arquitetura moderna. Elas têm pouca - ou quase nenhuma - decoração por causa de suas dimensões modestas, de sua simplicidade construtiva, dos objetivos do

empreendimento imobiliário ou do público-alvo. São construções feitas por (ou para) um público com poucos recursos financeiros, como é possível se deduzir pelo programa de necessidades enxuto.

Figura 13 – Elevação frontal e lateral de residência, aprovada pela prefeitura em 1916, propriedade de Henrique A. P. Correa, localizada na rua Cândido Mariano n. 19 esquina rua Santo Antônio



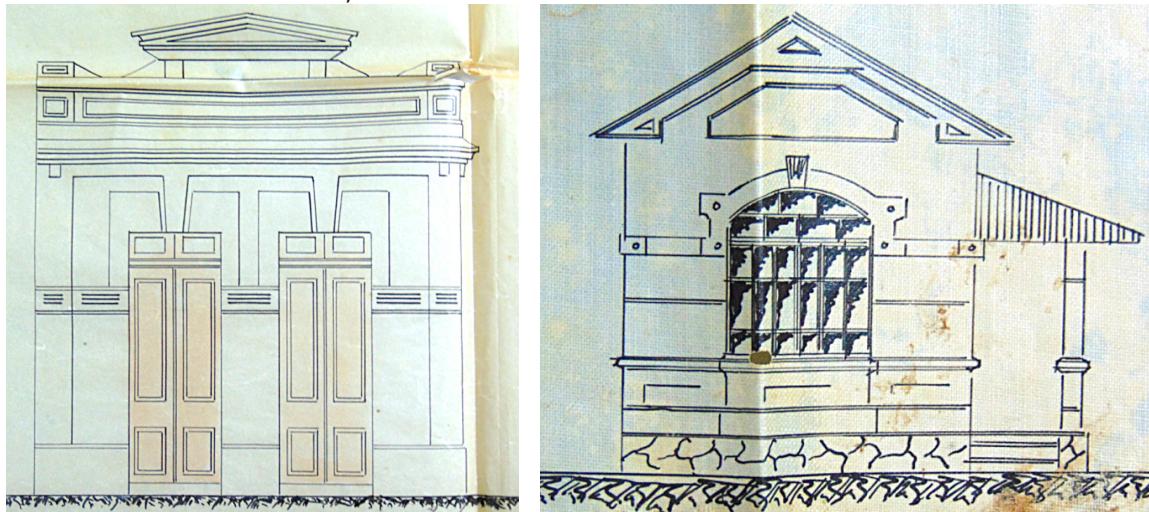
Fonte: ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande.

No entanto, a grande maioria das residências identificadas pertence ao ápice da cultura eclética, o que resulta em elementos decorativos variados, como acrotério, agulha, almofada, ameia, arco, azulejo, balaustre, bossagem, cachorro, capitel, coluna, console, cornija, cunhal, estria, floreira, friso, frontão, guarnição, guirlanda,gota, lambrequim, medalhão, mínsula, moldura, óculo, parapeito, pedestal, pedra, pérgola, pilastra, pináculo, platibanda, sacada, tijolo, tímpano, tríglifo, vaso, vegetação, voluta, etc., cujas definições podem ser consultadas no - já mencionado - dicionário de arquitetura (LEMOS e CORONA, 1972). Todos eles poderiam ser classificados como parte desse repertório eclético. A partir das últimas décadas do século XIX, em muitas regiões do mundo ocidental em que o progresso material chegou, começou-se a utilizar elementos historicistas sem tanto rigor compositivo, como havia feito, por exemplo, a arquitetura neoclássica ou renascentista. Outra característica do ecletismo é a mistura de elementos de matrizes estéticas diferentes na mesma edificação.

É possível identificar diálogos com diversas vertentes estilísticas, como o neoclássico (**Figura 14**), estabelecido no Brasil desde a primeira metade do século XIX e a vinda da família real portuguesa para o Rio de Janeiro; o romântico, em exemplares da amostra nomeado como “chalet” (**Figura 14**), sempre com

a cumeeira do telhado perpendicular à rua e com as águas aparentes, sem platibandas; o neocolonial, que resgata o repertório formal de construções do Brasil Colônia e introduz certos elementos decorativos na fachada (**Figura 15**) ; o art nouveau, primeiro estilo arquitetônico que busca romper - ao menos no discurso - com formas historicistas, predominando arranjos compostivos curvilíneos e florais (**Figura 15**); entre outros²⁰.

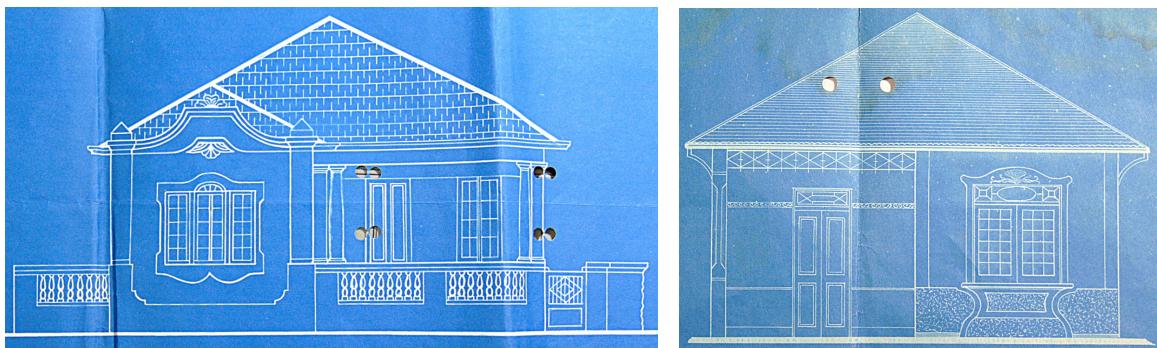
Figura 14 - ESQUERDA: fachada frontal, projeto de uso misto (comércio e residência), aprovada pela prefeitura em 1933, propriedade de Nicola Carato, localizado na rua Dom Aquino; DIREITA: fachada frontal de residência, nomeada como "chalet" no projeto, aprovada pela prefeitura em 1927, propriedade de Ushi Oshiro, localizada na rua Antônio Maria Coelho n. 18



Fonte: ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande.

20 As características desses estilos podem ser estudadas em diversos autores: neoclássico e romântico (LEMOS, 1985), neocolonial (PINHEIRO, 2012), art nouveau (SEMBACH, 2007).

Figura 15 - ESQUERDA: fachada frontal, projeto de residência, aprovada pela prefeitura em 1931, projeto do engenheiro civil Amélio Baís, propriedade de Sebastião I. de Souza, localizado na rua 15 de Novembro; **DIREITA:** fachada frontal, projeto de residência, aprovada pela prefeitura em 1933, propriedade de Juvenal Ribeiro, projetada pelo engenheiro agrimensor Generoso Leite, construída por José de Souza Rosa, localizada na avenida Afonso Pena n. 188, bairro Amambahy.



Fonte: ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande.

Há também diversos exemplares art déco: 9 projetos no total, construídos entre 1932 e 1934, o que corresponde a cerca de 10% das residências desses anos. De acordo com a amostra, começa a se popularizar em Campo Grande a partir da década de 1930. Apesar das decorações ainda presentes, não seria descabido considerá-lo como uma transição entre o ecletismo e o moderno, por causa da simplificação, da geometrização e da tendência de abstração das formas propostas pelo art déco²¹. Entre eles, há um exemplar que é considerado por este trabalho como um prelúdio da arquitetura moderna (**Figura 16**). Trata-se de uma nomeada “casa econômica”, propriedade de Antônio Fernandes, aprovada pela prefeitura em 1934, localizada na rua 13 de Maio. Não existem traços de estilos historicistas, as fachadas (frontal e lateral) dialogam com proposições contemporâneas à concepção do projeto.

A primeira construção moderna no Brasil, como é sabido, foi a casa da rua Santa Cruz, na vila Mariana, em São Paulo, projetada em 1927 por Gregori Warchavchik (LIRA, 2013)²². Na capital paulista, além do arquiteto russo, apenas outros dois profissionais projetaram obras modernas até o início dos anos 1930:

21 Características do estilo art déco, inclusive sua vertente marajoara, popular no Brasil, podem ser estudadas em Dias (2023).

22 Ainda que a estação de trem de Mairinque, projetada em 1906, por Victor Dubugras, tenha aspectos modernizantes. O título do livro de Reis Filho (2005) aponta que o arquiteto francês teria sido o “precursor da arquitetura moderna na América Latina”.

Rino Levi e Flávio de Carvalho²³. No Rio de Janeiro, além da experiência pioneira dos Irmãos Roberto na sede da ABI²⁴, as primeiras manifestações modernas se concretizaram com o próprio Warchavchik, construindo algumas residências em parceria com Lúcio Costa, além da equipe responsável por desenvolver o projeto do Ministério da Educação e Saúde, guiada por Le Corbusier (HARRIS, 1987). Além desse brevíssimo panorama, há raros outros exemplares, como a atuação de Luis Nunes em Pernambuco.

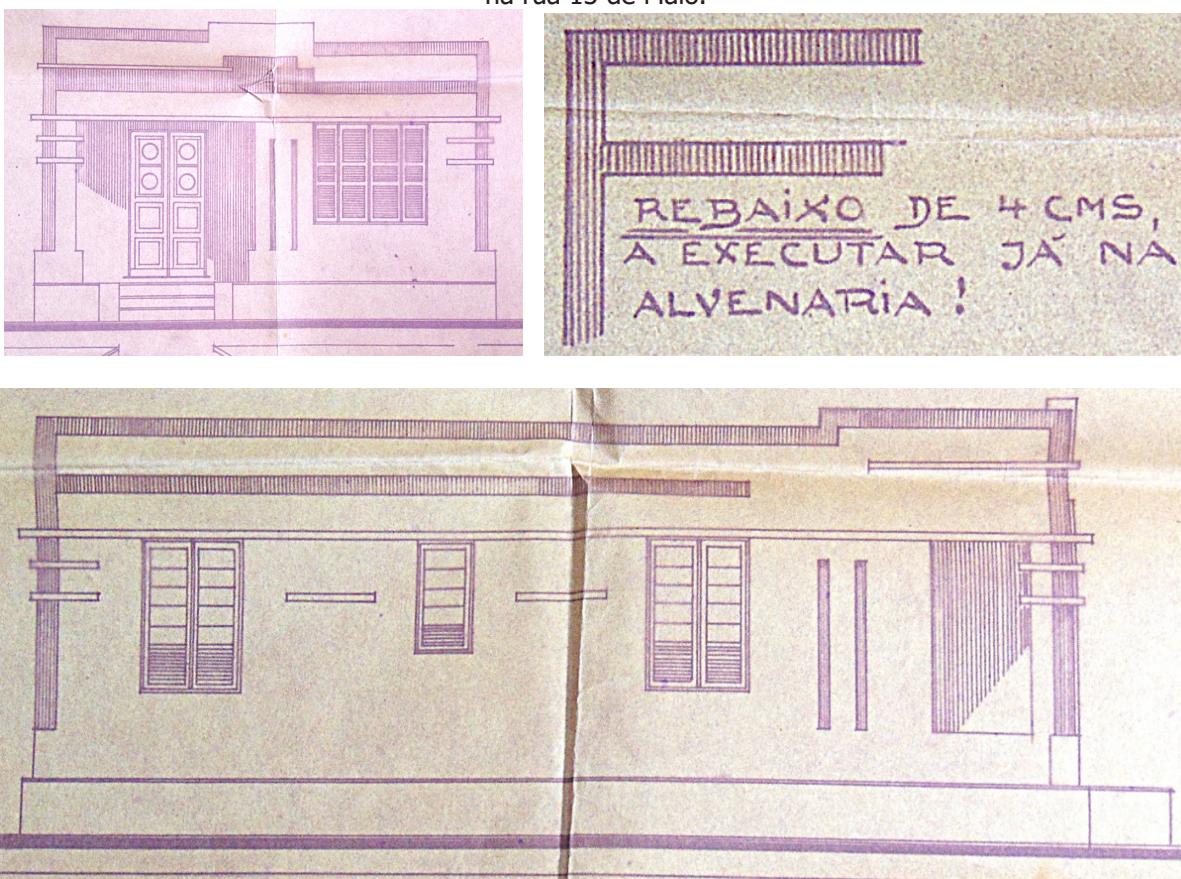
A casa econômica propriedade de Antônio Fernandes não dialoga com essas manifestações, mas se aproxima das predileções art déco. O desenho da fachada - em especial o coroamento - é levemente assimétrico, o que destoa da matriz clássica; fachadas com arquétipos românticos costumam ser assimétricas, mas aqui o telhado está escondido atrás da platibanda (tal como na pioneira casa de Warchavchik); o resultado estético é cúbico, geométrico e abstrato, mas não pode ser aproximado da arquitetura moderna realizada, por exemplo, na Alemanha no pós-Primeira Guerra, pois o desenho da casa de Campo Grande é apenas decorativo.

No entanto, há um detalhe construtivo que destoa das estratégias utilizadas em casas ecléticas do período. A decoração eclética costumava ser apostila à fachada, ou seja, paredes de alvenaria rebocadas com argamassa de revestimento, mais decoração (por cima); já na prancha de aprovação na prefeitura da casa propriedade de Antônio Fernandes há um informe aos responsáveis pelo canteiro de obras: "rebaixo de 4 cms, a executar já na alvenaria" (**Figura 16**). Dessa forma, é o desalinhamento dos próprios planos verticais que constituem a dinâmica plástica da fachada. Não existem mais objetos sobrepostos, como se observa nos desenhos de elevação, ainda que o resultado - e o objetivo do autor - seja decorativo. São os elementos da própria construção, paredes nesse caso, que definem o design da edificação. Considera-se isso um indício de modernidade.

23 Seguidos por Oswaldo Bratke e Eduardo Kneese de Mello nos anos subsequentes.

24 Associação Brasileira de Imprensa.

Figura 16 - ACIMA: fachada frontal (esquerda) e detalhe construtivo (direita), ABAIXO: fachada lateral: projeto de “casa econômica”, aprovada pela prefeitura em 1934, propriedade de Antônio Fernandes, localizado na rua 13 de Maio.



Fonte: ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande.

CONCLUSÕES

As construções estudadas aqui praticamente não existem mais. Elas desapareceram por causa do desinteresse pela cultura material da cidade, além do desenvolvimento das forças capitalistas e do mercado imobiliário, com o consequente aumento da densidade construtiva permitida e a construção de novas edificações verticalizadas no lugar. A arquitetura, como registro dessa cultura material, é uma fonte preciosa para estudar a história de uma civilização. Como as construções não existem mais, a documentação de projeto torna-se uma maneira de estudá-la. A primeira conclusão é a importância de valorizar arquivos públicos que detém acervos do gênero e a elaboração de políticas públicas para organizar e publicizar o material.

Talvez o principal mérito deste trabalho foi ter identificado similaridades dos arranjos espaciais de habitações em Campo Grande com aqueles existentes

em outras regiões brasileiras. Ainda que as temporalidades sejam outras e as adaptações sejam necessárias, foram observados na amostra aspectos do modelo de planta de casas urbanas do Brasil colonial e do modelo de planta burguês europeu consolidado no século XIX. Estudar esses projetos entre 1915 e 1935 permitiu visualizar certas tradições domésticas seculares que conviviam com modernizações pontuais, na mesma época em que o país tinha transformações estruturais, como a recém proclamada República e o fim da monarquia, a estruturação de um Estado burguês liberal com todas as suas contradições e o início do governo autoritário de Getúlio Vargas.

Também constatou-se a atuação de um incipiente mercado imobiliário e a existência de especulação imobiliária. Nesse contexto, não se trata mais de pessoas que constroem sua própria residência, mas indivíduos que estabelecem uma provisão imobiliária privada e oferecem unidades habitacionais no mercado rentista, como aventado aqui. Importante mencionar que, dentro dessa produção de viés mais empresarial, foram identificadas construções precárias, como cortiços. Pelos projetos se nota a desigualdade social da época, ao comparar residências com programa de necessidades extenso, como a casa de Alcides Alves da Silva, que pertencem a profissionais liberais bens estabelecidos que, nos dias de hoje, seriam chamados de classe média alta; até cômodos mínimos que abrigam famílias inteiras em construções precárias com banheiro compartilhado por muitas pessoas.

A grande particularidade é que praticamente todas essas pessoas moravam na região central de Campo Grande, independente da renda ou classe social. Essa condição não tornava a relação menos desigual, mas forçava a proximidade geográfica e convivência, no mínimo, enquanto o território ocupado não era expandido por novos loteamentos e não se consolidava um zoneamento funcional.

Referências

ANITELLI, Felipe. **Como nasce um modelo: o projeto de apartamento na cidade de São Paulo.** Dissertação (mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, São Carlos, 2010.

BANHAM, Reyner. **Teoria e projeto na primeira era da máquina.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

BONDUKI, Nabil. **Origens da habitação social no Brasil: arquitetura moderna, lei do Inquilinato e difusão da casa própria.** São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

BRUAND, Yves. **Arquitetura contemporânea no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 1981.
FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil.** São Paulo: EDUSP, 2008.

CORONA, Eduardo; LEMOS, Carlos. **Dicionário da arquitetura brasileira.** São Paulo: EDART, 1972.

CORREIA, Telma de Barros. **A construção do habitat moderno no Brasil, 1870-1950.** São Paulo: Rima, 2005.

DIAS, Diego Nogueira. **O estilo sob suspeita: tradição e modernidade em Archimedes Memória e Lúcio Costa.** Tese (doutorado em Arquitetura) - Programa de Pós-graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

HARRIS, Elizabeth Davis. **Le Corbusier: riscos brasileiros.** São Paulo: Nobel, 1987.

HOMEM, Maria Cecília Naclério. **Cozinha e indústria em São Paulo: do rural ao urbano.** São Paulo: EDUSP, 2015.

HOMEM, Maria Cecília Naclério. **O Palacete paulistano – e outras formas urbanas de morar da elite cafeeira – 1867-1918.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KOPP, Anatole. **Quando o moderno não era um estilo e sim uma causa.** São Paulo: Nobel / EDUSP, 1990.

LE CORBUSIER. **A carta de Atenas.** São Paulo: Hucitec, 1993.

LE CORBUSIER. **Por uma arquitetura.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

LE CORBUSIER. **Precisões sobre um estado presente da arquitetura e do urbanismo.** São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

LEMOS, Carlos. **Alvenaria burguesa.** São Paulo: Nobel, 1985.

LEMOS, Carlos. **Casa paulista: história das moradias anteriores ao ecletismo trazido pelo café.** São Paulo: EDUSP, 1999.

LEMOS, Carlos. **Cozinhas, etc. – um estudo sobre as zonas de serviço da Casa Paulista.** São Paulo: Perspectiva, 1976.

LEMOS, Carlos. **História da casa brasileira.** São Paulo: Contexto, 1989.

LIRA, José. Gregori **Warchavchik: fraturas da vanguarda.** São Paulo: Cosac & Naify, 2011.

NOMADS.USP. **97_07: dez anos de morar urbano no Brasil.** Relatório de pesquisa. São Carlos: IAU-USP, 2007. Disponível em: http://www.eesc.usp.br/nomads/SAP5846/97_07final.pdf. Acesso em: 24 setembro 2014.

PINHEIRO, Maria Lúcia Bressan. **Modernizada ou moderna? – a arquitetura em São Paulo, 1938-45.** Tese (doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

PINHEIRO, Maria Lúcia Bressan. **Neocolonial, modernismo e preservação do patrimônio: debate cultural dos anos 1920 no Brasil.** São Paulo: EDUSP, 2012.

PINHO, Ângela. **Conexão: apartamentos e mídias em Belo Horizonte.** Dissertação (mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, São Carlos, 2005.

QUEIROZ, Fábio Abreu de. **Apartamento modelo: arquitetura, modos de morar e produção imobiliária na cidade de São Paulo. 2008.** Dissertação (mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008.

REIS Filho, Nestor Goulart. **Quadro da arquitetura no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 1976.

REIS Filho, Nestor Goulart. **Victor Dubugras: precursor da arquitetura moderna na América Latina.** São Paulo: EDUSP, 2005.

REQUENA, Carlos Augusto Joly. **Habitar híbrido: interatividade e experiência na era da cibercultura.** Dissertação (mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, São Carlos, 2007.

SILVA, Sérgio. **Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil.** São Paulo: Alfa-omega, 1976.

ROSSETTO, Rossella. **Produção imobiliária e tipologias residências modernas, São Paulo, 1945/1964.** Tese (doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SEGAWA, Hugo. **Arquitetura no Brasil, 1900-1990.** São Paulo: EDUSP, 2014.

SEMBACH, Klaus Jurgen. **Arte nova.** Taschen, 2007.

SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloisa. **Brasil: uma biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

TRAMONTANO, Marcelo. **SQCB: apartamentos e vida privada na cidade de São Paulo.** Tese (Livre-Docência em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, São Carlos, 2004.

TRAMONTANO, Marcelo. **Novos modos de vida, novos espaços de morar, Paris, São Paulo, Tokyo: uma reflexão sobre a habitação contemporânea.** Tese (doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros; MARTINS Junior, Carlos. O progresso chega ao sertão: transformações urbanas em Campo Grande no início do século XX. **Revista de História Regio-**

nal, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 246-262, inverno 2008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/download/2277/1764/6224>. Acesso em: 27 fevereiro 2025.

VAZ, Lilian Fessler. **Modernidade e moradia: habitação coletiva no Rio de Janeiro, séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2002.

VILLA, Simone. **Apartamento metropolitano: habitações e modos de vida na cidade de São Paulo**. Dissertação (mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, São Carlos, 2002.

WEINGARTNER, Gutemberg. **A construção de um sistema: os espaços livres públicos de recreação e de conservação em Campo Grande, MS**. Tese (doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

RYBCZYNSKI, Witold. **Casa: pequena história de uma ideia**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

Agradecimento

ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande (MS).

O CONSELHO MUNICIPAL DE MEIO AMBIENTE DE PIRAJU: TENSÕES POLÍTICAS E PARTICIPAÇÃO POPULAR NAS DECISÕES AMBIENTAIS (1992-2015)

THE PIRAJU MUNICIPAL ENVIRONMENTAL COUNCIL (SÃO PAULO, BRAZIL): POLITICAL TENSIONS AND POPULAR PARTICIPATION IN ENVIRONMENTAL DECISIONS (1992-2015)

Marcela dos Santos Alves¹

 <https://orcid.org/0000-0003-4972-386X>
 <http://lattes.cnpq.br/8872210904436200>

Recebido em: 09 de junho de 2025.

1^a revisão: 29 de agosto de 2025.

Revisão final: 11 de outubro de 2025.

Aprovado em: 11 de outubro de 2025.

 <https://doi.org/10.46401/arec.2025.v17.23504>

¹ Doutoranda em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), mestre em História pelo mesmo Programa e graduação em História pela mesma instituição. E-mail: marceladossantosalves@gmail.com

Resumo: A intenção deste artigo é compreender como se organiza a participação política popular em relação ao meio ambiente que é tão cara às discussões ambientais internacionais a partir da realidade local. Para tanto, o objeto de estudo escolhido foi o Conselho Municipal de Meio Ambiente da Estância Turística de Piraju, cidade situada no interior do Estado de São Paulo, por ser uma cidade cortada pelo rio Paranapanema e com um histórico de luta contra a construção de usinas hidrelétricas.

Palavras-chave: participação popular, meio ambiente, Conselho Municipal de Meio Ambiente.

Abstract: The aim of this article is to understand how popular political participation in relation to the environment, which is so important to international environmental discussions, is organized based on local reality. To this end, the chosen object of study was the Municipal Environmental Council of the Estância Turística de Piraju, a city located in the interior of the State of São Paulo, because it is a city crossed by the Paranapanema River and has a history of fighting against the construction of hydroelectric plants.

Keywords: popular participation, environment, Municipal Environmental Council.

É inegável que a cada dia mais o meio ambiente² tem se tornado pauta importante nos diversos setores da vida, como parte das preocupações econômicas, políticas, culturais e, sem tentar soar alarmista, nas questões ligadas a própria sobrevivência do planeta. Essa discussão que hoje permeia a vida da sociedade internacional e causa transtornos até na vida psíquica, com o que tem se chamado de ansiedade ambiental, ou ecoansiedade, não é novidade desde a década de 1970.

Os dilemas ambientais até os anos 1970 eram tratados de forma esparsa e direcionados a pequenos grupos específicos de ativistas. Essa realidade mudou com os impactos sem precedentes do avanço da globalização e do neoliberalismo, formando uma aliança forte que ampliou ambos os processos, resultando na internacionalização do capital, no acelerado desenvolvimento tecnológico, na criação de sistemas de informação, no aumento de trocas comerciais e tecnológicas conduzidas sob uma governança³ mundial que foi sustentada a partir dos objetivos de grandes empresas transnacionais em detimentos dos Estados (Ribeiro, 2014).

Assim, além dos impactos políticos, culturais e econômicos desta nova realidade, a revolução científico-tecnológica do fim deste último século afetou de forma permanente o meio ambiente: a utilização desmedida de matérias primas não renováveis, a criação de produtos químicos sintéticos, a poluição dos mananciais, mares e ar, o desmatamento, a extinção da fauna, entre outros. Essas mudanças ambientais só foram sentidas e seriamente discutidas a partir da primeira crise do petróleo, em 1973, onde, pela primeira vez, se questionou a finitude dos materiais existentes no planeta, a poluição industrial e as consequências do desenvolvimento a todo custo. (Vieira, 2002).

A partir desse momento, foram organizados relatórios, assembleias, comissões, e a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento que se realizou no Rio de Janeiro em 1992, produziu-se a Agenda 21, com a finalidade de servir como diretriz para orientar nações e comunidades

2 Entende-se por Meio Ambiente por um conjunto complexo e diverso de elementos, processos e dinâmicas que entrelaçam os campos da biologia, da física e da química – que criam condições para a existência da vida na terra, relacionando ao que se comprehende por natureza – e também os campos sociais, políticos, culturais e econômicos, conceitos próprios das relações humanas. De acordo com o Ignacy Sachs, o meio ambiente seria a correlação entre atributos naturais e sua utilização pelos seres humanos na construção da sociedade. (Sachs, 1993)

3 Governança é um jargão criado no final da Segunda Guerra Mundial para designar a cooperação entre os países em busca da paz. A partir da globalização, esse conceito passou a denominar, para além da cooperação entre países, também a interação de toda a gama de agentes e atores de esferas não estatais (Veiga, 2015, p. 3).

no processo para uma sociedade ambientalmente mais segura dentro da perspectiva do que se chamou Desenvolvimento Sustentável. O documento é considerado um marco na luta pelo meio ambiente, entretanto não é capaz de impor obrigatoriedade de execução aos Estados, dificultando sua efetivação.

A discussão sobre desenvolvimento sustentável tem relação direta com a distribuição de bens públicos, destinados à sociedade, com caráter público e universal, de maneira que a intenção é de que a população global tenha acesso a um meio ambiente saudável, com controle de doenças, limpeza de lixos tóxicos, proteção da camada de ozônio, de rios e mares, além de fauna e flora locais. Dessa forma, as ações em prol do meio ambiente possuem sempre externalidades, atingindo o maior número de pessoas possíveis de acordo com a região em que as mudanças estão inseridas, causando transbordamentos⁴ para além das fronteiras nacionais.

Os bens públicos, justamente por seus transbordamentos além-fronteiras, exigem muitas estratégias e uma cooperação global, levando em consideração políticas globais e locais. Os três principais eixos para o fornecimento de bens públicos ambientais. A primeira é a criação de uma legislação nacional e local que esteja em consonância com as diretrizes internacionais, de forma a responsabilizar o Estado pelos efeitos negativos da ação do homem, organizando uma cooperação que vai desde o local até o global. Em segundo lugar, vem os incentivos, que podem acontecer em forma de combinação de ganhos nacionais e internacionais, privados ou públicos, pagamentos compensatórios, ajuda a países com dificuldade de atingir metas, entre outros (Alves, 2021).

Por fim, o que é o ponto deste artigo, o terceiro eixo é o da participação. Para que os bens públicos ambientais sejam fornecidos, torna-se fundamental a participação de vários atores, como governo, sociedade civil organizada, população e mercado. A maior dificuldade de organizar a participação na criação e manutenção dos bens públicos no geral e ambientais, em específico, é dar voz a todos os agentes, além de dar o acesso aos bens que resultam, visto que não necessariamente eles são acessíveis a toda a população.

Para resolver o problema da equidade de acesso e de tomada de decisão, é vital que

⁴ Todas as ações humanas frente ao meio ambiente causam transbordamentos, ou seja, consequências que afetam a região em que ocorre a ação humana e também o seu entorno, podendo atingir um ou mais países ou, como no caso dos gases do efeito estufa que atingem o globo todo. Tais transbordamentos podem ser negativos, mas também podem ser positivos quando a ação humana acontece em prol do meio ambiente (Kaul; Grunberg; Stern, 2012, p. 27).

haja melhor representação entre norte e sul nas cúpulas internacionais, formação de alianças entre governo, sociedade e empresas de forma transnacional, um conselho internacional de longa duração para análise do desenvolvimento sustentável e representatividade de todos os atores mencionados na tomada de decisões. O grande problema é que as cúpulas internacionais possuem representação direta apenas de representantes governamentais, o que dificulta a liderança de outros atores no processo (Alves, 2021, p. 23).

A partir desta colocação sobre os bens públicos e os projetos para o desenvolvimento sustentável, o objetivo é compreender se é possível o acesso e a participação na tomada de decisão sobre o meio ambiente dos órgãos e grupos locais frente às demandas internacionais. Para tanto, se utilizou aqui do exemplo da Estância Turística de Piraju, cidade do interior de São Paulo, cortada pelo Rio Paranapanema, que atualmente conta com três hidrelétricas funcionando em sua região.

A análise busca compreender de que maneira se deu a participação da sociedade civil, do mercado e da população em geral no âmbito municipal em relação às decisões sobre o meio ambiente. O recorte temporal escolhido foi de 1992, ano em que foi publicada a Agenda 21 e 2015, ano em que se finalizou o os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio - ODM, criado nos anos 2000 a partir das diretrizes de 1992, que formulava um plano de ação em oito passos para atingir os objetivos da Agenda ambiental de maneira mais direcionada.

O intuito é reconhecer se, durante nesses primeiros anos de formulação de diretrizes globais acerca das questões ambientais, o local, ou seja, a cidade de Piraju, conseguiu se organizar e criar suas próprias políticas frente às suas necessidades específicas. Para tanto, foram utilizadas as atas do Conselho Municipal de Meio Ambiente e Patrimônio Cultural, órgão consultivo e deliberativo, com paridade na participação entre agentes públicos e população, para entender quais são as demandas da cidade e como os problemas são resolvidos.

A cidade de Piraju e a construção de uma relação ambiental

O município foi criado em 1880, sob o topônimo de São Sebastião do Tijuco Preto e ficou até 1906, quando se tornou Piraju. A cidade se desenvolveu a partir da marcha para o oeste paulista com a expansão do café, pois, como a região é situada no vale do rio Paranapanema, apresentava condições naturais favoráveis

para o plantio por conta da terra roxa. Desde o início, a cidade se colocou como expoente regional da produção de café, desenvolvendo a região economicamente (Cáceres, 1998, p. 23).

O café permitiu que a sociedade paulista rural fosse um grupo numericamente reduzido, mas que se colocasse no início do século XX como classe econômica e politicamente onipotente (Mombeig, 1977), e Piraju pode ser considerado um exemplo deste movimento, principalmente porque os cafeicultores da região buscaram a modernização através da criação de um braço da estrada de ferro Sorocabana, bem como a criação de uma usina hidrelétrica para o abastecimento de um bonde elétrico encomendado para que passasse por todas as grandes fazendas ao redor de Piraju (Cáceres, 1998, 49). O bonde elétrico possuía 24 quilômetros de extensão e ia do ramal da Sorocabana em Piraju até o distrito de Sarutaiá.

A Usina Boa Vista, criada em 1913, com o objetivo de captar energia para o bonde tinha uma potência de 800 KW e foi o primeiro empreendimento de grande porte para a época que utilizou uma avançada tecnologia para utilizar os recursos naturais da região. A usina também serviu para produzir energia para a iluminação pública da cidade, priorizando o centro, em especial a praça da Igreja Matriz (Cáceres, 1998)⁵.

A partir de então, outras hidrelétricas foram se instalando ao redor da cidade ao longo do século XX. Em 1932, entrou em operação a Usina Hidrelétrica Paranapanema, da Companhia Luz e Força Santa Cruz, localizada em perímetro urbano, com 140 metros de cumprimento e três máquinas de capacidade de 2,5 MW cada. Em 1963, foi construída a Usina Jurumirim pela Companhia Paulista de Força e Luz (CPFL), localizada a montante da UHE Paranapanema e à época de sua construção, estava entre as maiores usinas do país. A terceira usina construída na cidade foi terminada em 2002, pela Companhia Brasileira de Alumínio (CBA), denominada UHE Piraju, com 80 MW de potência (Vecchia, 2014).

As hidrelétricas compuseram o desenvolvimento econômico e urbano da cidade, trazendo consequências positivas quando diz respeito a criação de empregos, direta ou indiretamente ligados às usinas, mas também consequências negativas em relação ao meio ambiente e a vida dos municípios, como o distúrbio

⁵ Antes da criação da Usina Boa Vista, Piraju já possuía outra usina, conhecida como Usina Monte Alegre, criada no ano de 1905 em um terreno particular para a iluminação pública de 100 lâmpadas incandescentes. Entretanto, a falta de fontes sobre a usina e sua potência geradora cria uma dificuldade em analisar sua relevância para o trabalho.

da fauna e da flora por conta do represamento de determinadas regiões. Atualmente, somente 7 km de todo o rio Paranapanema mantém sua corredeira natural e eles ficam na região de Piraju, sendo a cidade constantemente assediada para a construção de usinas neste último trecho.

A relação com o rio ao longo dos anos não se restringiu apenas a formação das hidrelétricas e a formação de empregos na área, mas também se estabeleceu principalmente nas questões culturais. O rio é local de passeios, construção de identidade, de laços de sociabilidades, de produção histórica, artística e também religiosa. Em suas margens é onde adultos e crianças encontram-se com o lúdico em momentos de lazer em dias de calor e com o alimento em épocas de pescaria (Jorge, 2006).

Essa relação múltipla com o meio ambiente, em especial com o rio, fez com que a população se articulasse em prol de suas demandas ambientais. A primeira delas aconteceu na década de 1980, com a formulação de um projeto de construção da fábrica de papel e celulose BrasKraft S/A às margens do rio Paranapanema. Tal projeto industrial fez com que moradores questionassem sobre a preservação do meio ambiente e as consequências desastrosas para a região, bem como o fim das regiões de lazer desfrutadas pela comunidade (Vecchia, 2014).

Na década de 1990, a comunidade se uniu novamente para lutar contra a proposta de uma Pequena Central Hidrelétrica que a CBA havia levado à prefeitura. PCHs são pequenas centrais geradoras de energia com capacidade de potência entre 1,1 e 30 MW, com reservatórios de, no máximo, 3 km³. O projeto, que foi descoberto pela população já em fase final de aprovação, também desviaria o curso do rio, diminuindo a vazão do rio de 300m³/s para 10m³/s.

O projeto causou transtornos entre a sociedade civil, a Câmara dos Vereadores e a CBA, que acabou recuando do projeto e protocolando uma nova proposta, sem o desvio do rio. Esta proposta foi aceita e colocada em prática, sob o nome de UHE Piraju, como dito acima, inaugurada em 2002. Na data de inauguração, a empresa, já possuía um novo projeto para a construção de uma segunda usina, a jusante da primeira. As consequências da criação da UHE Piraju foram um alagamento quatro vezes maior que o projeto inicial, o abandono da promessa de reflorestamento e um surto de febre amarela que custou a saúde e a vida de parte da comunidade. A nova realidade fez com que a comunidade não aceitasse a criação de outra usina, mesmo que fosse de menor porte,

principalmente porque a usina teria uma produção energética menor, mas as consequências ambientais poderiam ser catastróficas.

Foi a partir dessa realidade que a Organização Ambiental Teyque'Pe' surgiu, em 2001, com o objetivo de "proteger, conservar e preservar os recursos hídricos da bacia Hidrográfica do Alto Paranapanema" (Organização..., 2021). A ONG foi responsável pela organização e a centralização da luta ambiental em prol das últimas corredeiras naturais do rio Paranapanema. Ao longo do tempo, os projetos foram se ampliando, abarcando propostas nas questões ambientais e educacionais, de forma a não apenas lutar contra usineiros, mas garantir que a população da cidade compreendesse a importância do cuidado do meio ambiente.

A partir da pressão social, a Câmara Municipal baixou várias resoluções e leis para combater o assédio ao rio Paranapanema. A Resolução nº 01 de agosto de 2002, que tomba os últimos 7 km de corredeiras naturais por seu valor cênico, paisagístico e cultural para a comunidade. A Resolução serviu como ponte para a criação da Unidade de Proteção Integral, lei nº 2.634/2002, que criou o Parque Natural Municipal do Dourado que, em 2014, foi incluso no Sistema Nacional de Unidades de Conservação pelo Ministério do Meio Ambiente (Alves, 2019).

Foi promulgada também a Lei Municipal do Interregno, nº 2.654/2002, que impede a construção de uma nova hidrelétrica, independente de seu porte e fixou o prazo de 20 anos para a discussão das consequências da construção das hidrelétricas já estabelecidas na região. Nesta mesma linha, a Lei Complementar nº 143/2013 veda o uso da região para fins industriais, empreendimentos agroindustriais, usinas hidrelétricas, entre outros empreendimentos.

Neste interim, a cidade foi reconhecida como Estância Turística pela Secretaria do Turismo do Estado de São Paulo. Assim, em 2002, a nomenclatura foi adicionada ao nome de Piraju e a cidade passou a ser uma entre tantas outras que passaram a receber apoio através do Fundo DADE para desenvolver o turismo. Para ser escolhida pelo projeto, a cidade precisaria ter alguma especificidade que beneficiasse a proposta econômica do turismo. A partir daí, o município receberia uma verba, e a cada ano seriam analisados o desenvolvimento da cidade e as verbas viriam de forma relativa às melhorias feitas.

Piraju foi uma das primeiras cidades a conseguir o status de Estância, devido a suas características naturais e a relação com o turismo ecológico, focou em empresas de ecoturismo e na promoção de bares, restaurantes e eventos culinários relativos aos produtos regionais. Essa possibilidade de crescimento

econômico possibilitou ainda mais o estreitamento das relações entre a comunidade e o rio, bem como alguns outros locais que representavam acesso direto à natureza.

Em 2011, a cidade recebeu uma nova proposta de usina, desta vez da empresa Energias Complementares do Brasil – Geração de Energia S/A (EC Brasil), empresa com sede em Porto Alegre – RS, criada em 2006 com capital de R\$ 1,45 milhão, desconhecida em âmbito nacional. A EC Brasil apresentou à Câmara Municipal uma proposta de PCH, no mesmo local que a CBA havia requerido em 2002. As obras girariam em torno de R\$ 160 milhões e o empreendimento teria uma potência de 28,5 MW e reservatório de 0,6 m². Para conseguir aceitação da comunidade, a empresa se ofereceu para construir também um Centro Aquático Internacional, que contaria com uma pista artificial de slalom, a partir de um investimento de R\$ 10 milhões. Após protestos, o projeto foi arquivado pela Aneel e pela Cetesb, em 2012 (Vecchia, 2014).

A EC Brasil buscou em 2014 a derrubada das leis de proteção argumentando inconstitucionalidade, já que rios e mares são de responsabilidade do Governo Federal, de forma que o município não poderia criar leis que impedissem a criação de usinas na região. Em 2016, os Ministros do STF deram parecer favorável a EC Brasil, o que gerou mobilização dos municíipes a partir do Movimento Panema Livre, pela manutenção das leis de proteção e o tombamento do trecho natural junto ao CONDEPHAAT.

É inegável que a consciência ambiental acerca das questões hídricas uniu a comunidade pirajuense e a incentivou a lutar pelos seus direitos e a manutenção de um equilíbrio ambiental em relação ao rio Paranapanema. O momento da luta local aqui indicada estava em consonância com o momento internacional de discussão ambiental. Em âmbito nacional, desde o início das discussões nos anos 1970, o Brasil criou sua primeira agência ambiental a nível federal, a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), que embora tivesse como atribuição a conservação e o controle ambiental, tinha como foco principal o controle da poluição industrial, demonstrando que o ideal da Secretaria estava em consonância com a ideia de desenvolvimento e industrialização dos líderes da Ditadura Militar que comandavam o Brasil (Bursztyn; Bursztyn, 2012).

Após esse primeiro momento e com a necessidade de criar uma legislação que fosse mais abrangente, o que resultou na criação da Lei nº 6.938, de 1981, que estabeleceu a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), que buscou

acompanhar a discussão ambiental internacional e sua nova ordem jurídica de proteção, estabelecendo um direito ambiental com uma linha humanitária que pensava nas gerações futuras e em sua dimensão holística (Kishi, 2007, p. 45) O PNMA foi o documento que deu base para a criação das políticas ambientais, mesmo que ainda de forma centralizada no governo federal, se colocando como o único órgão regulador possível do meio ambiente, sendo que aos estados caberia a execução de projetos e programas, bem como a fiscalização, e as entidades municipais fariam o controle local.

A Constituição de 88, não à toa apelidada de *Constituição Cidadã*, redefiniu o papel institucional de todos os níveis do poder público, consolidando a participação política em todos os níveis dos governantes, mas também da população no geral. E fez isso, inclusive, em sua própria formulação, de forma que ouviu grupos organizados da sociedade civil que trabalhavam em prol de diversos grupos vulneráveis ou em pautas que ainda não eram levadas a sério pelo Poder Público. Não foi diferente no que tange a legislação ambiental, permitindo que as ONGs e população preocupada com as questões ambientais dos diversos cantos do país discutissem o que era necessário preservar no território brasileiro.

A Carta Magna brasileira possui um capítulo completo dedicado ao meio ambiente. O artigo 225 da Constituição é o ponto convergente de todos os regulamentos ambientais, regulando de forma genérica outros dispositivos, de forma que o “meio ambiente meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum ao povo e essencial à sadia qualidade de vida” se tornou direito fundamental, bem como se tornou também um dever fundamental, direcionando à discussão ao tema da tutela ambiental, tanto do Poder Público quanto dos indivíduos ou da coletividade.

O papel da democracia e a participação da sociedade do desenvolvimento sustentável

As conferências de meio ambiente, a Agenda 21 e demais documentos internacionais identificam que para o desenvolvimento sustentável ser atingido, a participação social é fundamental, pois viabiliza a manifestação dos interesses

públicos e privados em relação às questões ambientais. Pra tanto, a democracia⁶ se faz praticamente imperativa, pois é o tipo de estrutura governamental que mais permite o envolvimento dos demais agentes sociais, como sociedade civil e mercado.

Para Ignacy Sachs (2009), as pessoas são os produtos da natureza de maior complexidade e maior capacidade de atuação no meio ambiente, que poderiam alterá-lo de forma significativa, tanto para pior quanto para melhor. Dessa maneira, o ser humano possui a habilidade de transformar os recursos ambientais a partir de um aproveitamento com a intenção de construir uma sociedade melhor, a partir das necessidades de sua comunidade. Aqui, o conceito *recurso* se coloca como uma construção cultural e histórica, indicando uma possibilidade múltipla a partir de demandas regionais, levando em consideração conhecimentos específicos e o potencial de utilização do meio ambiente pela sociedade.

Importante abrir uma discussão acerca da diferença entre *capital humano* e *capacidade humana*. O conceito de *capital humano* concentra-se, principalmente, na discussão acerca da atuação dos seres humanos no aumento das possibilidades de produção, de forma que as qualidades humanas estejam empregadas diretamente como capital produtivo. Essa abordagem se restringe a produção material e não utiliza toda a capacidade humana existente (Sen, 2010).

Já a *capacidade humana* se concentra no potencial que uma pessoa ou várias têm para levar a vida que elas valorizam, fazer escolhas da melhor forma de viver e melhorar sua realidade possível. Para tanto, o ser humano precisa ter domínio de suas capacidades e um nível aceitável de liberdade para que haja possibilidade de fazer escolha em todos os âmbitos de sua vida, por isso que há uma relação direta entre *capacidade humana* e democracia. As duas perspectivas são interrelacionais, mas esta última é mais abrangente pois pode abarcar tanto as qualidades necessárias para a produção material quanto às qualidades relativas à forma de viver.

No caso do meio ambiente, a utilização do *capital humano* ajudaria o

⁶ A democracia é pensada neste trabalho a partir do eixo em que o termo se coloca como uma estrutura política capaz de sustentar a ideia de liberdade política e de formação dos direitos civis e políticos, de maneira que permita uma vida digna aos cidadãos dentro de uma realidade capitalista e de economia voltada para a exploração não apenas dos recursos da natureza, mas também humanos, com o intuito de enriquecimento econômico por parte de um grupo minoritário em termos quantitativos. De acordo com Amartya Sen, para que o desenvolvimento econômico atinja toda a população e seja visto como uma pauta importante da liberdade humana, de forma que dependa “crucialmente de discussões e debates públicos abertos, cuja garantia requer que se faça questão da liberdade política e de direitos civis básicos” (Sen, 2010, p. 195). Embora a democracia não seja completamente eficaz, a democracia aqui é vista como criadora de um conjunto de oportunidades.

mercado a utilizar os recursos naturais para manter e/ou aumentar a produção de forma a ampliar as transações econômicas e, por consequência, os lucros. Já a *capacidade humana* permitiria não somente a utilização dos recursos, mas uma avaliação mais racional destes, de modo a conseguir equilibrar a relação entre meio ambiente e produção, desenvolvendo uma sociedade mais respeitosa com o meio ambiente e, por consequência, com índices altos de saúde e bem-estar para um número cada vez maior de pessoas.

Para Amartya Sen, as questões sobre o desenvolvimento econômico em relação às liberdades políticas se pautam em sua interrelação, que não são apenas instrumentais, mas nas resoluções de problemas cotidianos de caráter não somente econômico, principalmente se é uma sociedade pautada na liberdade e na democracia, onde as possibilidades de desenvolvimento são mais profícias, principalmente se forem direcionadas a promoção da sustentabilidade.

A sustentabilidade abre um leque para diversas dimensões além do quesito ambiental: pode ser caracterizada como social buscando evitar um colapso na sociedade; cultural no sentido de promover a diversidade e uma relação de respeito e, ao mesmo tempo, tradição e inovação; econômica, no sentido de corrigir injustiças e ampliar as possibilidades de acesso, além do desenvolvimento econômico intersetorial seguro; uma distribuição territorial equilibrada com melhoria do ambiente urbano e superação das disparidades regionais; governabilidade política e também sustentabilidade do sistema internacional relacionado à paz (Alves, 2021, p. 121).

A partir destas questões, se faz necessário um planejamento participativo pautado na *gestão negociada e contratual dos recursos*, que se coloca como uma pauta importante para a gestão da biodiversidade, mas que também é fundamental para os regimes democráticos. Uma gestão negociada é aquela que leva em consideração as necessidades da população através de sua participação ativa nos processos de decisão estatais. O problema maior é que, para que a participação democrática funcione e o direito à cidadania seja garantido, é necessário que a democracia esteja plenamente estabelecida e, para a democracia se estabelecer, é necessário a participação cidadã da comunidade.

Aqui, pensa-se sustentabilidade a partir de um viés holístico que leva em consideração acesso à bens e serviços num contexto socioambiental amplo, com boas condições de moradia, alimentação, salários, lazer, educação e saúde. Ao trabalhar qualidade de vida e sustentabilidade, é importante destacar a importância do ambiente social e a qualidade das relações, o acesso ao mundo do

trabalho, da cultura e da educação. Se o desejo é que as pessoas façam escolhas mais conscientes, é necessário que a elas seja dado a possibilidade de escolha e o embasamento educacional e político suficiente para fazê-las (Barbosa, 1995).

Levando em consideração que as necessidades acerca da qualidade de vida e dos recursos ambientais variam de acordo com cada região, realidade e demais questões específicas, os ideais básicos são os mesmos e passam, inicialmente, por uma realidade livre da pobreza e da miséria, com acesso a educação e saúde de qualidade para todos, independente de quaisquer diferenças possíveis, bem como a defesa dos direitos civis e da liberdade, partindo da promoção da democracia e da participação social. Do ponto de vista ambiental, um meio ambiente equilibrado permite a resolução de metade dos problemas citados anteriormente.

A partir destes pontos, as especificidades de cada região podem ser resolvidas a partir da identificação direta da necessidade da população em questão através da comunicação e do diálogo aberto com a comunidade. Na criação de políticas públicas, para que elas funcionem é importante que haja consenso sobre os problemas e as necessidades. A dificuldade de sua criação se dá na dificuldade apresentada em lidar com um grupo que nem sempre é coeso e que, muitas vezes, não está aberto a pensar coletivamente, mas sim a fazer escolhas com base em questões individuais. Aqui, o aprofundamento da democracia pode ajudar, pois teoricamente, quanto mais educação cidadã, menos chance de escolhas individualizadas dentro de temas públicos (Sen, 2010).

Se faz de bom tom destacar que a democracia por si só não é a solução completa e pronta para os problemas sociais, mas pode se colocar como uma possibilidade. O sistema permite o diálogo, a participação social e a liberdade. Entretanto, para que seja efetivo, essas oportunidades precisam ser reconhecidas e desenvolvidas, a fim de que haja a construção de uma consciência democrática de forma a impregnar de racionalidade o processo. Muito mais do que criar uma democracia, deve-se produzir uma cultura democrática pautada em valores de liberdade e participação, como a valorização dos direitos políticos e civis.

Em relação ao meio ambiente, além de uma cultura democrática, precisa-se criar também uma cultura de sustentabilidade, de forma a desenvolver uma consciência social em relação ao direito a um ambiente saudável e produtivo a todos, desenvolvendo um senso de responsabilidade não só do Estado, mas do mercado e da população no geral.

Claro que todas essas questões são teóricas e, ao falar de Brasil, por exemplo, não se pode esperar que o Estado atue pelo bem público, principalmente pelo seu caráter historicamente violento e desigual, que se formou a partir de valores elitistas, patriarcistas e patrimonialistas. O Brasil, desde a década de 1970 de esforçou em criar marcos legais, instituições, aumentar recursos e servidores, estabelecer órgãos colegiados, mas estes foram produzidos de forma isolada, resultando respostas frágeis e parciais (Ferraro Júnior, 2016, p. 132).

A estrutura do Estado reforça a fragmentação política e no que diz relação ao meio ambiente, essa realidade se deteriora, pois a área ambiental se encontra em uma posição marginal frente a sua característica transversal, pois depende da integração com as agendas de outros setores como o agrícola, industrial, infraestrutura, educação, saúde, entre outros. Isso tudo apenas dentro da organização estatal, pois quando analisamos a participação política, notamos que, no geral, já existe um desinteresse e apatia da população pelos assuntos políticos de forma geral, e dos ambientais em específico, principalmente pela falta de uma educação ambiental.

Assim, em sua maioria, os espaços destinados a população na área política, ficam a cargo das ONGs que, embora façam parte da comunidade civil, não representam sua totalidade uma vez que direcionam suas energias para suas pautas específicas. A representam possui um outro problema quando se nota que nas cúpulas e fóruns, tanto internacionais quanto nacionais, somente são aceitos os representantes governamentais, de forma que a população apenas espera que eles façam o trabalho de escutar sua comunidade e representá-la da melhor forma possível.

O local onde melhor se dá essa relação entre sociedade e Estado são os órgãos colegiados, em especial na forma dos Conselhos Municipais, pois é na localidade em que os problemas ambientais aparecem mais diretamente e onde podem ser melhor resolvidos.

É na cidade onde se encontram os maiores níveis de poluição, as questões relativas aos problemas hídricos, as perturbações nos sistemas ecológicos tanto da fauna quanto da flora, as dificuldades no tratamento de resíduos sólidos, entre tantos outros problemas ambientais. Somados a eles, temos o local em que a pobreza e a miséria materializam-se juntas à falta de oportunidades, aos preconceitos referentes à raça, classe e gênero, onde os confrontos são radicalizados (Alves, 2021, p. 130).

A partir da promulgação da Constituição de 1988, houve a ampliação do

número de cidades no Brasil a partir de um ordenamento jurídico que consolidou competências administrativas e tributárias, ampliando o raio de ação municipal. No que tange ao meio ambiente, entretanto, desde a promulgação da Carta Magna até os anos 2000, apenas 25% dos municípios criados possuíam uma estrutura relativa ao meio ambiente. Segundo o IBGE, em 2008, somente 77,8% declararam possuir estrutura ambiental, sendo apenas 16,3% das secretarias exclusivas para a questão ambiental (Brasil, 2008).

Aos Conselhos Municipais de Meio Ambiente (CMMA) cabem propor a política municipal de meio ambiente, promover educação ambiental, criar normas legais e adequar às existentes, sejam elas municipais, estaduais ou federais, receber a apurar denúncias sobre degradação ambiental e propor providências sobre os assuntos tratados (Brasil, s/d). É importante para a política democrática do município que o Conselho seja de caráter deliberativo, para que possa decidir sobre a implantação de políticas e administração de seus recursos, além de serem consultivos e fiscalizadores ou normativos (Nunes, 2010).

A relação entre Conselho e sociedade parte de negociações que resultam nas decisões em prol de um bem comum. Todo este trâmite começa antes mesmo da formação do Conselho, pois o apoio da população junto a elaboração da lei específica na Câmara dos Vereadores é fundamental. A partir daí, o Regimento Interno, o calendário de reuniões e as pautas serão resolvidas a partir das demandas.

A participação política sobre o meio ambiente: o Conselho Municipal de Meio Ambiente e Patrimônio Cultural de Piraju

O Conselho Municipal do Meio Ambiente e Patrimônio Cultural de Piraju foi criado em 24 de julho de 1992 sob a Lei nº 1752, com caráter consultivo e deliberativo, de forma a fiscalizar e propor políticas públicas municipais relativas ao meio ambiente e ao patrimônio cultural. As políticas discutidas no Conselho deveriam ser geradas através da Secretaria da Cultura e do Meio Ambiente (Piraju, 1992).

Como dito anteriormente, sendo o caso de Piraju, nota-se que o conselho não se organizou apenas com a proposta ambiental, mas percebe-se uma equivalência

entre os aspectos ambientais e culturais. Levando em consideração o que foi dito sobre a formação da cidade e a relação íntima com o rio Paranapanema, é possível compreender o porquê da decisão de unir essas duas demandas, de forma que para os pirajuenses, o meio ambiente também teria um valor de patrimônio cultural. Essa visão permaneceu até 2011, quando a secretaria da cultura se tornou independente e a secretaria do meio ambiente se atrelou à secretaria de agricultura. Aqui pode-se presumir uma mudança de perspectiva da cidade – ou ao menos dos políticos – na relação entre meio ambiente e produção agrícola.

No Regimento Interno foi estabelecido um conselho de catorze membros, embora nas listas de presença fossem indicados mais participantes que, inclusive, exerciam direito ao voto.⁷ No total havia três representantes da Câmara Municipal, o presidente da Secretaria do Meio Ambiente, o presidente da Secretaria da Saúde, o presidente da Secretaria da Agricultura, um membro do Sindicato Rural, o presidente da Associação Comercial e Industrial de Piraju, um membro da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, um membro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Piraju, um membro do Magistério Público Estadual, um membro da Polícia Florestal, um membro do Serviço Municipal de Viação e Obras, um membro da ONG municipal, um membro da imprensa, um membro do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA-SP) e um representante do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP (MAE/USP) - polo de Piraju.

A lei de 1992 vigorou até 2001, quando foi substituída por outra, nº 2.547, que além de criar novas disposições sobre o Conselho também instituiu o Sistema Municipal de Meio Ambiente e Patrimônio Cultural de Piraju - SISMMAP (Piraju, 2001a). O Conselho manteve as nomenclaturas de Meio Ambiente e Patrimônio Cultural, pois compreendia que

I – Meio ambiente: conjunto de condições, leis e influências e a interação de elementos naturais ou criados, de interesse sócio-econômico ou cultural para a coletividade pirajuense, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas. II – Patrimônio cultural: conjunto de bens materiais e imateriais de interesse para a memória da coletividade pirajuense ou de suas correntes culturais formadoras, abrangendo os sítios arqueológicos, as paisagens notáveis naturais ou antrópicas, os conjuntos arquitetônicos e urbanísticos de valor histórico, os acervos museográficos, os

⁷ Enquanto a lei nº 1752/92 estava em vigor, o número de membros convocados para o conselho variou entre 11 e 19 conselheiros. Quando o número foi menor que aquele indicado na legislação, compreende-se que algum conselheiro mantinha dois cargos dentro da prefeitura, como é o caso do presidente do Conselho, Benedito Domingos Barone, que, em momentos variados, assumiu a presidência tanto da secretaria do Meio Ambiente e Cultura quanto o de Turismo; da mesma maneira, cita-se o prof. Dr. José Luiz de Moraes, que era representante do MAE-USP e presidente da Secretaria de Cultura e Meio Ambiente.

arquivos históricos, a toponímia de uso consagrado pela comunidade, o conhecimento científico e as manifestações populares e artísticas (Piraju, 2001a, p. 1).

Nesta nova legislação, o conselho foi composto por doze membros: três agentes públicos, sendo um titular do órgão municipal de meio ambiente, um representante da comunidade ou movimento de Piraju, um representante da imprensa, um membro das ONGs pirajuenses, um representante do MAE/USP sediado na cidade, um membro da OAB, um policial florestal, três componentes da Câmara Técnica de Meio Ambiente e Patrimônio Cultural. Os membros da Câmara Técnica eram escolhidos por meio de edital promovido pelo prefeito dentre profissionais com diplomas de curso superior em áreas relacionadas com o meio ambiente e/ou patrimônio cultural, e com o currículo de destaque aos estudos e projetos nas áreas indicadas.

Percebe-se uma intenção de diversidade nos debates pelas escolhas dos membros do Conselho de forma a cumprir, pelo menos teoricamente, a ideia de um debate democrático. A participação da comunidade também era solicitada, entretanto, não era obrigatória ou tinha direito ao voto. Ela serviria apenas como demanda para debate e pressão política.

As reuniões ordinárias deveriam acontecer, de acordo com o documento, bimestralmente e as extraordinárias, quando houvesse necessidade. De acordo com as atas recolhidas no Departamento de Meio Ambiente e Agricultura de Piraju, percebe-se, desde o início, uma inconstância nos encontros⁸.

⁸ É importante indicar aqui uma questão problemática na área da pesquisa em acervos, que foi a organização destes documentos municipais. Durante a época da pesquisa, os documentos não possuíam um arquivo específico, logo, surgiram dúvidas sobre a conclusão da pesquisa, pois não foi possível avaliar se os documentos encontrados eram os únicos, se haviam outros guardados em outros locais ou mesmo que foram destruídos ao longo do tempo. Dessa forma, quando chegamos a conclusão dos assuntos tratados nas atas, bem como a quantidade das reuniões feitas no período, é preciso se ter em mente que pode não ser o número total. Algumas atas não estavam anexadas aos arquivos, mas constavam suas listas de presença.

Quadro 1 - Número de reuniões do Conselho de Meio Ambiente e Patrimônio Cultural da cidade de Piraju – SP⁹

Ano	Número de reuniões
1992	2
1993	2
1994	0
1995	3
1996	4
1997	7
1998	4
1999	6
2000	1
2001	1
2002	9
2003	3

Ano	Número de reuniões
2004	3
2005	5
2006	1
2007	0
2008	6
2009	3
2010	5
2011	5
2012	3
2013	2
2014	9
2015	1

FONTE: Atas do Conselho Municipal de Meio Ambiente e Patrimônio Cultural. Elaboração da autora

Em muitos anos, o Conselho se reuniu menos do que o número de vezes obrigatório pela lei, o que pode levantar algumas questões. É possível que essas reuniões não tenham acontecido por falta de quórum, o que representaria uma falta de compromisso dos integrantes com a sua responsabilidade frente ao Conselho ou, talvez, a falta de tópicos a serem discutidos, o que talvez possa

⁹ Entre os 29 documentos analisados entre os anos de 1992 e 2001, 11 são lista de presença, 10 são atas completas e 8 ofícios com pauta.

indicar a insuficiência de conhecimento sobre as possibilidades de atuação do Conselho frente às demandas ambientais do município. Somente o ano 2000 possui uma justificativa para a falta de reuniões, pois o Conselho ficou desativado em função da reformulação da lei municipal (Piraju, 2001b).

A estrutura das atas vai mudando ao longo do tempo, aperfeiçoando conforme o Conselho se organiza, cria novos regulamentos internos, aprimora os trabalhos técnicos e atende a novas exigências de outros órgãos. Os documentos entre 1992 e 2001 são os que menos apresentam conteúdo, apontando apenas os temas das discussões, e as resoluções do Conselho, sem se aprofundar nos debates. A partir de 2001, quando da reformulação da lei municipal que rege o Conselho, os textos passam a ser mais completos apontando as discussões e os interlocutores, ficando evidente a burocratização dos documentos e um cuidado maior com as tomadas de decisão, sempre pautadas nas bases normativas.

Em 2011, quando temos a mudança de nomenclatura de Patrimônio Cultural para adicionar a Agricultura, vê-se mais uma mudança na documentação, mantendo ainda a completude de registros, mas adicionando documentos anexos, que são, geralmente, editais e ofícios de convocação, registros de Diário Oficial e da imprensa, bem como cópias das legislações, memorandos e ofícios pertinentes às discussões. Esse rigor corresponde a um novo momento na política ambiental da Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo que, neste mesmo ano, muda critérios das diretrivas aos municípios, principalmente em relação a estrutura ambiental e conselhos ambientais, exigindo uma maior comprovação de suas ações.

Os conteúdos discutidos no conselho foram variados, mas percebe-se que os aspectos ambientais são preteridos a assuntos patrimoniais, como indicado a tabela abaixo. As questões de tombamento, projetos urbanísticos e arquitetônicos e conservação de patrimônio são os tópicos mais comentados em relação a qualquer outro tópico ambiental. Interessante destacar que o primeiro tópico diretamente ambiental são discussões acerca dos pedidos da comunidade sobre erradicações de árvores, ao invés de qualquer proposta de preservação ou arborização.

Assuntos mais práticos em relação ao meio ambiente, como coleta de lixo e tratamento de esgoto e saneamento são comentados apenas três vezes em 13 anos de Conselho. Mesmo os debates sobre o rio que os municípios levavam como um fator ambiental de grande importância, foi comentado ao longo dos

anos somente seis vezes, apenas relativo à formação das usinas.

Quadro 2 – Assuntos tratados pelo Conselho Municipal de Meio Ambiente e Patrimônio Cultural de Piraju (CMMAPC) entre 1992-2015

Conteúdo	Menções
Projeto urbanístico e arquitetônico	22
Análise de tombamento / modificação de áreas tombadas	18
Conservação de patrimônio	18
Erradicação de árvores	16
Mudança de conselheiros/Comissão Técnica	11
Parecer técnico	7
Relativo às usinas	6
Alteração de lei	6
Regulamento interno	5
Licenciamento de empresas	5
Relatórios / Plano de gestão	5
Projeto de arborização	5
Fiscalização	4
Parcelamento do solo	4
Programa Município Verde Azul	4
Apresentação EIA/RIMA	3
Coleta de lixo	3
Tratamento de esgoto e saneamento	3
Área de conservação	3
Fundo Municipal de Meio Ambiente	2

Fonte: Atas do Conselho Municipal de Meio Ambiente e Patrimônio Cultural. Elaboração da autora.

A questão que se impõe é que todos os temas discutidos durante as fases do Conselho aqui discutidas são de caráter ambiental e patrimonial, entretanto, apresentam-se como possibilidades rasas de trabalho relacionadas ao meio ambiente, principalmente em perímetro urbano. Discutir a realidade do rio apenas sob o viés da criação de usinas hidrelétricas ou não, demonstram a dificuldade de ampliar o escopo da discussão sobre a influência da vida urbana na relação com a natureza e, principalmente da utilização dos recursos hídricos na região. Em uma cidade, a discussão sobre a utilização da água passa pelas questões de saneamento básico, bem como o uso e a gestão da água para abastecimento.

O tema do rio é apenas um, dentre tantos outros que poderiam ser mais amplamente debatidos pelo Conselho. Outros pontos também são importantes como poluição do ar, habitação sustentável, arborização, preservação da mata ciliar e da biodiversidade, questões sobre resíduos sólidos, entre outras questões. A partir das temáticas, consegue-se perceber que a compreensão acerca das questões ambientais era mínima e pouco ligada às discussões internacionais ou mesmo nacionais.

Outro tópico constante nas atas foram as mudanças de membros do Conselho que, sem justificativa constatada nos documentos, deixaram seus postos e foram substituídos por outras pessoas. A constante mudança de pessoal expõe o problema de uma manutenção da política ambiental do município e que provavelmente acarretou em dificuldades na continuidade dos projetos iniciados, já que novos membros não necessariamente aceitam continuar com projetos anteriores. As eleições municipais também são um ponto importante a ser considerado quando pensamos na troca dos membros, já que muitos cargos são de confiança ou indicação. Muitos destes novos membros, por questão de jogadas políticas, não aceitavam manter os projetos anteriores, muitas vezes com o objetivo único de antagonizar o grupo anterior.

No que diz respeito a participação da comunidade, não havia a presença de membros da comunidade que não fossem parte do conselho até fins dos anos 1990. A partir do momento em que as leis nacionais e estaduais passam a indicar a demanda por inclusão da comunidade é que o Conselho passou a incluir em ata a possibilidade de sua presença, desde que agendada previamente (Piraju, 1999). Em ata diz que a população é convidada “via publicação na imprensa local” com antecedência de 15 dias, apesar da lei “estabelecer o prazo mínimo de 01 (uma) semana” (Piraju, 2002, p. 05).

A participação popular aconteceu quando houve deliberação sobre processos de tombamento na cidade, como o caso de praças, do rio Paranapanema ou relativas às mudanças na lei do Sistema Municipal de Meio Ambiente e da criação do Fundo Municipal de Meio Ambiente. Os integrantes da comunidade que apareciam nas reuniões eram, geralmente, membros da ONG Teyque’-Pe’ e membros de outras associações, como a Associação Ambientalista Defensora da Bacia do Paranapanema (AADEP) ou Departamento Estadual de Proteção dos Recursos Naturais (DEPRN 6), jornalistas e vereadores que possuem uma agenda com seus eleitores sobre o tema.

O único momento que foge a esta regra foi quando a Igreja Católica fez um pedido ao Conselho para a construção do monumento *Cruzeiro das Santas Missões*, em forma de Cruzeiro, ao lado da Igreja Matriz, no centro da cidade. O pedido foi feito ao Conselho pois a praça onde se encontra a igreja é tombado como patrimônio paisagístico municipal, assim, nenhuma mudança estrutural poderia ser feita sem uma votação. Estavam presentes na plenária um vereador que também era importante membro da comunidade católica, bem como outros membros da igreja.

Analizado pela Câmara Técnica, o projeto foi rejeitado, sendo que entre as justificativas, a mais forte foi de que, embora a Igreja Matriz seja situada na praça, o local não é de domínio da Igreja e sim, da prefeitura. Caso fosse aceito, outras religiões teriam o mesmo direito de requerer a implantação de monumentos em outras praças tombadas da cidade (Piraju, 2012a). Na reunião ordinária do mês seguinte, o projeto voltou a ser discutido e a plenária contava com mais membros importantes da igreja, entre outros vereadores que foram fazer coro em apoio a construção do cruzeiro.

A pressão dos expectadores fez com que o presidente abrisse a votação mais uma vez, mesmo com o parecer negativo da Câmara Técnica e a proposta acabou aceita. A situação gerou atrito entre os membros do conselho e da sociedade, pois os que votaram contra o monumento se sentiram no dever de explicar que não era uma questão religiosa, mas que “o parecer técnico feito com responsabilidade deveria ser levado em consideração” (Piraju, 2012b).

A situação exemplificou como a força social funciona enquanto pressão política quando a população tem um objetivo em comum, mesmo que ela se manifeste contrária ao trabalho realizado pelo próprio Conselho, como foi o caso. A questão latente aqui é como as forças políticas no Brasil, mesmo que já no século XXI se mantém as mesmas. Os membros do Conselho foram contra os próprios pareceristas técnicos para não entrar em conflito com membros da igreja da qual, provavelmente, também são integrantes.

Aqui não se discute a questão da construção ou não do monumento do cruzeiro, mas como se pode analisar tal situação. Os membros que foram pressionar o Conselho são membros da elite da cidade e não representam necessariamente a população em si, embora Piraju, assim como muitas outras cidades do interior de São Paulo, possuem uma cultura profundamente católica. O fato de que essa discussão foi a que mais acolheu membros em uma reunião

do conselho indica como as discussões mais importantes para a população ainda são relativas às questões individuais, como uma escolha religiosa, em detrimento das questões coletivas, como questões sobre o Fundo do meio ambiente ou mesmo saneamento básico.

Ao que parece, o Conselho foi criado para sanar uma demanda que vinha de entidades governamentais superiores, a partir da criação das políticas ambientais nacionais e de vários projetos estaduais¹⁰ que foram se integrando e se efetivando ao longo do tempo. Quando um órgão democrático surge dessa maneira, existe uma chance de que ele não se estabeleça enquanto possibilidade ativa de criação de uma política profunda e transformadora, pois seus membros não compreendem a extensão de seu poder de ação ou mesmo de sua importância. Parece ser o caso do Conselho de Piraju.

Considerações finais

As atas do Conselho Municipal de Piraju demonstraram o que era importante para a população e mais ainda, como a cidade ainda não estava pronta para as discussões acerca da sustentabilidade ou mesmo das questões ambientais que perpassavam seu cotidiano. A luta pelo fim da possibilidade de mais áreas de represamentos do rio Paranapanema se mantém importante, mas não apresenta o total das possibilidades de discussão sobre as demandas ambientais de uma cidade do interior de São Paulo que é cortada pelo Paranapanema e que vive da agricultura e também do turismo.

As questões aqui tratadas demonstram como há um hiato entre as questões de ordem teórica e sobre as discussões que acontecem no âmbito internacional e mesmo nacional e a realidade da cidade. A dificuldade de manutenção ou mesmo de criação de um projeto ambiental pautado na sustentabilidade enfrenta barreiras que são próprias da cultura brasileira urbana, enraizadas nas questões políticas de participação da sociedade brasileira desde os primórdios de sua história. Piraju é apenas um exemplo dentre tantos outros. Claro que existem

¹⁰ A partir de 1995, no governo de Fábio Feldmann, a gestão ambiental do Estado de São Paulo implementou mais de 10 programas ambientais baseados nas diretrizes das ONU que não se mantiveram enquanto programas, sendo incorporados à estrutura da Secretaria de Meio Ambiente. Em 2007, foi criado 21 Projetos Ambientais Estratégicos, sobre mudanças climáticas, biodiversidade, entre outros. Em 2009, o governo de São Paulo criou o Pacto das Águas, para desenvolver questões relativas apenas aos problemas hídricos, como saneamento, abastecimento, tratamento de resíduos, entre outros. Todos esses projetos culminaram na criação do Programa Município Verde Azul, em 2011 (Alves, 2021).

casos de sucesso, mas de acordo com os dados do IBGE demonstrados aqui, eles não são maioria.

Para as cúpulas internacionais, talvez, o problema pudesse ser facilmente resolvido com democratização e participação política. Entretanto, na prática, percebe-se que é necessário, resolver outras questões, como a apatia da população frente às questões políticas. Talvez, essa mudança possa ser feita com educação de qualidade no geral, educação política e ambiental em específico. O acesso à democracia não é somente criar espaços de debates, mas construir uma sociedade que esteja preparada e educada ao debate. Todas essas questões torna as mudanças políticas ambientais um tema muito mais complexo do que apenas a construção de um meio ambiente equilibrado, pois é uma discussão interdisciplinar e depende de muitos atores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcela dos Santos. Rio Paranapanema: os usos da água na cidade de Piraju. **Anais da XXXIX Semana de História**. Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho – Campus de Assis, Assis, 2019, p. 378-386.

ALVES, Marcela dos Santos. **Do global ao local:** a Agenda 21 e as políticas públicas ambientais na cidade de Piraju-SP (1992-2015). 177 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2021.

BARBOSA, Sônia Regina Seixas. Ambiente, qualidade de vida e cidadania. Algumas reflexões sobre regiões urbano-industriais. In: HOGAN, D. J.; VIEIRA, P. F. **Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável**. Campinas, SP: Editoria Unicamp, 1995.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Conselhos de Meio Ambiente no Brasil**. Brasília: MMA, s/d. Disponível em: <http://mma.gov.br/port/conama/conselhos/conselhos.cfm>. Acesso em: abr. 2025

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Perfil dos municípios brasileiros:** 2008. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

BURSZTYN, Marcel; BURSZTYN, Maria Augusta. **Fundamentos da política e gestão ambiental:** os caminhos do desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

CÁCERES, Miguel. **Piraju** – memórias políticas e outras memórias. São Paulo: Editora Pro Texto, 1998.

FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio. Busca de eficácia da agenda ambiental: para além do reducionismo político. **Sustentabilidade em Debate**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 127-140, dez. 2016.

JORGE, Janes. **Tietê, o rio que a cidade perdeu:** São Paulo, 1890-1940. São Paulo: Alameda, 2006.

KAUL, Inge; GRUNBERG, Isabella; STERN, Marc. **Bens públicos globais:** cooperação internacional no século XXI. RJ: Record, 2012.

KISHI, Sandra Akemi Shimada. Política Nacional do Meio Ambiente e o desenvolvimento sustentado, a intervenção obrigatória do Estado e o acesso ao bem ambiental. In: ROCHA, João Carlos de Carvalho (org.). **Política Nacional do Meio Ambiente**: 25 anos da lei n. 6.938/81. Belo Horizonte: Del Rey, 2007, p. 39-64.

MONBEIG, Pierre. **Pioneiros e fazendeiros de São Paulo**. São Paulo: Editora Polis, 1977.

NUNES, Marcela Riccomi. **A atuação dos Conselhos Municipais do Meio Ambiente na gestão ambiental local**. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PIRAJU. **Lei n. 1752, de 24 de julho de 1992**. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Meio Ambiente e Patrimônio Cultural do Município de Piraju. Piraju, 1992.

PIRAJU. Conselho Municipal de Meio Ambiente e Patrimônio Cultural. **Ata da 17ª Reunião do Conselho Municipal de Meio Ambiente e Patrimônio Cultural**, de 24 de junho de 1999. Piraju, São Paulo, 1999.

PIRAJU. **Lei nº 2547, de 26 de julho de 2001**. Institui o Sistema Municipal de Meio Ambiente e Patrimônio Cultural de Piraju – SISMMAP, e dá outras providências e cria o Conselho do Meio Ambiente e Patrimônio Cultural – CMAPC. Piraju, 2001a.

PIRAJU. Conselho Municipal de Meio Ambiente e Patrimônio Cultural. **Ata da 1ª Reunião Ordinária**, de 07 de dezembro de 2001. Piraju, São Paulo, 2001b.

PIRAJU. Conselho Municipal de Meio Ambiente e Patrimônio Cultural. **Ata da 2ª Sessão do Conselho Municipal de Meio Ambiente e Patrimônio Cultural**, de 01 de fevereiro de 2002. Piraju, São Paulo, 2002.

PIRAJU. Conselho Municipal de Meio Ambiente e Patrimônio Cultural. **Ata do Conselho Municipal de Meio Ambiente e Patrimônio Cultural**, de 09 de fevereiro de 2012. Piraju, São Paulo, 2012a.

PIRAJU. Conselho Municipal de Meio Ambiente e Patrimônio Cultural. **Ata do Conselho Municipal de Meio Ambiente e Patrimônio Cultural**, de 09 de fevereiro de 2012. Piraju, São Paulo, 2012b.

RIBEIRO, Fernando Pinto. **Os paradigmas neoliberal e ambiental na construção da cidade contemporânea**: tramas e tendências do discurso hegemônico da sustentabilidade na Europa e no Brasil. 2014. 310 f. Tese (Doutorado em Planejamento urbano e regional). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

SACHS, Ignacy. **Estratégias de transição para o século XXI**: Desenvolvimento e Meio Ambiente. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento pela liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

VECCHIA, Rodnei. **Energia das águas** – paradoxo e paradigma. São Paulo: Editora Manole, 2014.

VEIGA, José Eli. **Para entender o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora 34, 2015, p. 35.

VIEIRA, Flávio Lúcio. **O círculo fechado do consenso neoliberal**: planejamento regional, desenvolvimento sustentável e neoliberalismo no Nordeste. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

ORGANIZAÇÃO Ambiental Teyque'Pe' – **histórias e finalidades**. <http://www.chegadeusina.com.br/pongs.html>. Acesso em: abril 2025.

O ESTRANGEIRO E A DIFERENÇA: AS LEIS DE MIGRAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL NO SÉCULO XXI

THE FOREIGNER AND THE DIFFERENCE: MIGRATION LAWS IN BRAZIL AND PORTUGAL IN THE 21ST CENTURY

Letícia de Luca Torres¹



<https://orcid.org/0009-0004-2725-4489>



<http://lattes.cnpq.br/5307722615668394>

Recebido em: 09 de setembro de 2025.

Aprovado em: 29 setembro de 2025.



<https://doi.org/10.46401/arec.2025.v17.24173>

¹ Mestranda em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), graduada em Ciências Sociais pela mesma universidade. E-mail: leticia.torres@estudante.ufscar.br

Resenha de: MACHADO, Igor José de Renó. **O estrangeiro e a diferença**: as leis de migração no Brasil e em Portugal no século 21. São Paulo: Editora EdUFSCar, 2024.



Na obra **O estrangeiro e a diferença**, o autor Igor José de Renó Machado², oferece uma análise aguda e sofisticada das legislações de imigração e naturalização no Brasil ao longo das últimas décadas. A partir de uma perspectiva antropológica, o autor propõe compreender as leis migratórias não como instrumentos neutros de regulação, mas como dispositivos de invenção wagneriana (Machado, 2024), através dos quais se projetam discursos sobre identidade nacional, cidadania, pertencimento, exclusão e alteridade.

Com um olhar atento às continuidades históricas e às inflexões legislativas,

Machado (2024) analisa a produção, reformulação e os debates em torno das leis migratórias ao longo de 42 anos, privilegiando o caso brasileiro, mas também estabelecendo instigantes paralelos com o contexto português. A obra, fundamentada em aportes de Grosfoguel (2004), Quijano e Mignolo (1993), autores dedicados a pensar as hierarquias coloniais ainda vigentes, articula análise legislativa, crítica historiográfica e reflexão etnográfica, compondo um quadro denso das formas pelas quais o Estado administra e regula a diferença. Essa última não se limita apenas às fronteiras jurídicas entre nacionais e estrangeiros, mas sobretudo às hierarquias raciais, linguísticas e culturais que definem quem

² Igor José de Renó Machado é antropólogo e professor da UFSCar desde 2004. Sua área de concentração são os estudos migratórios, tendo se dedicado a pensar a relação entre parentesco e imigração de forma sistemática. É bolsista de produtividade do CNPq desde 2008, tem coordenado projetos Fapesp e CNPq sobre o tema das migrações e publicado em periódicos de renome, como Vibrant, Revista de Antropologia, Etnográfica, Mana, entre outros. Pela Editora da Universidade Federal de São Carlos (EdUFSCar), publicou **Um mar de identidades**, sobre a migração brasileira para Portugal; **Japonesidades multiplicadas**, sobre a migração japonesa no Brasil, e, ainda, **A antropologia de Schneider e Deslocamentos e parentesco**. Publicou também o livro **Cárcere público**, pela editora do Instituto de Ciências Sociais de Lisboa, sobre a imigração brasileira em Portugal.

pode ou não ser reconhecido como parte legítima da nação, evidenciando os mecanismos sutis e persistentes de exclusão herdados da lógica colonial.

Dessa forma, o autor evidencia como a produção de hierarquias opera como estratégia de agenciamento da diferença. No caso brasileiro, esse processo se manifesta sobretudo por meio da linguagem. O Estado mobiliza a língua como critério de aproximação ao corpo nacional: ainda que o imigrante possa alcançar a naturalização, é o domínio do português brasileiro que se impõe como medida de pertencimento, pois a língua representa, paradoxalmente, aquilo que o torna “menos diferente” (Machado, 2024).

Outro mecanismo central é a raça, elemento estruturante na produção de uma escala hierárquica legislativa da diferença entre ambos os países. Manipulada como critério de seleção, a raça e a origem étnica definem quem é considerado mais ou menos desejável para compor o corpo nacional, mais uma vez, revelando a persistência de lógicas coloniais na administração estatal da migração.

Vemos então que há uma escala de construção de hierarquias. Na lei de 1980 havia o privilégio aos portugueses e algumas concessões aos mercosulinos. No projeto engavetado havia uma distinção favorável aos mercosulinos e aos originários de países de língua oficial portuguesa. Esse espírito de criar distinções entre imigrantes permaneceu na proposta do Ministério da Justiça (...) (Machado, 2024, p. 61).

Nesse sentido, projetos de lei, normas em vigor, discursos parlamentares e regulamentações são examinados como expressões simbólicas e políticas de uma sociedade que decide quem pode entrar, permanecer, circular ou ser reconhecido como parte do corpo nacional, afinal “(...) a forma como se integrará (ou não) a massa de imigrantes à vida nacional é uma questão de escolhas políticas” (Machado, 2024, p. 21). Assim, a partir de declarações de membros da Associação Olho Vivo³ Machado (2024) observa, no cenário português, um interesse em branquear o quadro da imigração ao dificultar a legalização dos imigrantes africanos indocumentados, mesmo que estes já apresentem uma comunidade “bem” estabelecida no país. Em contrapartida, haveria uma facilitação da legalização de imigrantes do leste europeu e brasileiros (Machado, 2024).

Diante desta situação, pode-se supor que a entrada de imigrantes não africanos é

³ Instituição responsável por grande parte das discussões públicas sobre a imigração em Portugal, sendo prestadora de assistência jurídica para imigrantes indocumentados.

interessante ao governo português, embora isto não seja declarado. Mas os números da legalização recente dizem tudo: 14.442 ucranianos, 7.808 brasileiros, 3.562 moldavos, 2.710 romenos, 1.919 russos, 1.916 cabo-verdianos, 1.845 paquistaneses, 1.668 angolanos, 1.471 guineenses, 1.072 chineses e 120 moçambicanos, entre outros" (Machado, 2024, p. 21).

Desse modo, nos capítulos iniciais, o antropólogo parte de um panorama abrangente da legislação migratória portuguesa, comparando-a com o cenário brasileiro. Em seguida, centraliza o debate neste último, analisando criticamente as leis migratórias brasileiras desde o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980) de 1980 até a promulgação da Nova Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017), em 2017. Já nos capítulos finais, o autor analisa também os impactos políticos sobre a formação e aplicação das normas migratórias, com destaque para o impeachment de Dilma Rousseff e os governos dos ex-presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro. Ao abordar esse período, Machado (2024) evidencia como as mudanças no cenário político influenciam diretamente as práticas legais e os discursos em torno da mobilidade, do pertencimento e do controle migratório no Brasil.

A esse respeito, a Lei nº 6.815/1980, conhecida como Estatuto do Estrangeiro, foi promulgada nos últimos anos da ditadura militar e carrega a marca ideológica da segurança nacional. Elaborada sob o paradigma da vigilância e do controle, influenciada pela Guerra Fria, tratava o estrangeiro como uma ameaça potencial à ordem interna (Machado, 2024). Como consequência, seus dispositivos impunham severas limitações à permanência, naturalização e mobilidade dos imigrantes, consolidando, portanto, um modelo autoritário e excluente de política migratória (Machado, 2024).

À primeira vista, a Lei nº 13.445/2017⁴, conhecida como Nova Lei de Migração, poderia parecer representar uma ruptura com esse passado autoritário da legislação migratória brasileira. Formulada em um contexto democrático, com a participação de diversos setores da sociedade civil, respaldada pelo discurso dos direitos humanos e feita sob pressão popular, a nova legislação anunciará princípios de acolhimento, igualdade, regularização e integração dos migrantes (Machado, 2024). No entanto, buscando responder à pergunta "(...) será de fato boa

⁴ A Lei nº 13.445/2017, também conhecida como Lei de Migração, é a legislação brasileira que estabelece os direitos, deveres e princípios relacionados à migração no país, substituindo o antigo Estatuto do Estrangeiro. A lei busca promover uma política migratória baseada nos direitos humanos, com o objetivo de garantir a dignidade e a inclusão social dos migrantes, combatendo a xenofobia e qualquer forma de discriminação.

a nova lei de imigração?" (Machado, 2024, p. 22), o autor desconstrói essa leitura otimista, argumentando que, embora progressista em sua formulação, a nova lei preserva, de maneira mais sutil e eficaz, estruturas históricas de exclusão.

Assim, para o antropólogo, o que se observou entre 1980 e 2017 não foi uma superação do paradigma anterior, mas sim uma reformulação técnica de dispositivos de controle, em que a promessa de legalidade opera como fachada para práticas de restrição seletiva. Em suas palavras, "(...) como o texto da lei gera, na prática do gerenciamento dos imigrantes, um contingente de pessoas que não serão documentadas" (Machado, 2024, p. 15). Trata-se, portanto, da manutenção da "ilegalidade" não como um efeito colateral, mas como um verdadeiro projeto de Estado, necessário à gestão da diferença e à precarização estrutural da condição migrante. Nessa lógica, o imigrante permanece enquadrado como sujeito suspeito, uma figura criminalizada, perigosa e instável como na época ditatorial, reafirmando o papel das legislações migratórias enquanto instrumentos de produção de vulnerabilidade.

Dividido em nove capítulos principais, o livro propõe uma análise antropológica das peças legislativas, ou seja,

(...) uma antropologia que trata as peças legislativas como objeto, como documento passível de análise em si, sem referências necessárias ao seu contexto de produção ou a análise das forças políticas que as organizam (embora isso também aparece sistematicamente). (Machado, 2024, p. 09).

Nesse sentido, é uma abordagem que se distancia da antropologia jurídica, "(...) pois não toma o sistema jurídico como um campo (...)" (Machado, 2024, p. 09), mas se aproxima da antropologia dos documentos, da mídia e da literatura por compreender a legislação como um documento vivo, atravessado por disputas morais, econômicas, securitárias e simbólicas. As leis aparecem, portanto, não apenas como textos técnicos, mas como arenas de conflito nas quais se definem, constantemente, as fronteiras da cidadania e da própria noção de humanidade.

Nos capítulos 1 e 2, a partir de autores como Baganha e Gois (1998), Costa (2006) e Pereira da Silva (2004), Igor Machado analisa a legislação portuguesa em vigor desde 2001⁵, destacando a criação da "autorização de permanência"

⁵ Decreto Regulamentar 9/2001, que altera e republica o DR 5-A/2000, de 26 de abril de 2000, que regulamenta o Decreto-lei n.244, de 8 de agosto de 1998, com as alterações decorrentes do Decreto-lei n.4, de 10 de janeiro de 2001, que regulamenta a entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros no território nacional.

como um dispositivo central na gestão da migração. Embora apresentada sob o signo da inclusão, tal medida impunha requisitos paradoxais como residência prévia, contrato formal de trabalho e vínculo com instituições estatais que, na prática, inviabilizam o acesso dos sujeitos mais vulneráveis, como trabalhadores informais e solicitantes de refúgio. Além disso, conferia privilégios específicos a migrantes lusófonos, evidenciando uma lógica de hierarquização racializada e cultural, orientada pelo que o autor chama de “espírito” da lei: a pressuposição de uma “portuguesidade” como parâmetro normativo para a incorporação da diferença.

Assim, ao articular a promessa de acolhimento com práticas sistemáticas de exclusão, a legislação não apenas regula juridicamente a presença estrangeira, mas também institui regimes de pertencimento sustentados pela produção de alteridades graduais. É nesse movimento que emergem as chamadas “hierarquias de alteridade”, categoria analítica, apresentada anteriormente, que aponta como os Estados-nação, por meio da lei, fabricam escalas de legitimidade capazes de distinguir entre migrantes considerados desejáveis e aqueles classificados como indesejáveis.

Entretanto, é a partir de autores como Feldman-Bianco (2001), Mota e Novaes (1986), que no capítulo 3, essa discussão ganha densidade. Ao propor uma análise comparativa entre os dois países, o autor revela como ambos mobilizam estratégias ambíguas na gestão da alteridade. Embora a legislação portuguesa esteja mais alinhada ao vocabulário dos direitos humanos, ela ainda assim mantém mecanismos de imobilização e dependência do imigrante. Por outro lado, no Brasil, a persistência de penduricalhos autoritários é evidente, visto que, mesmo após a redemocratização, os dispositivos legais continuam a submeter o estrangeiro a uma lógica de tutela estatal, burocracia excessiva e desconfiança institucional, onde ronda um sentimento de “temor ao imigrante”. Em ambos os contextos, há o que o autor chama de imobilidade institucionalizada, ou seja, o direito de permanecer não garante o direito de pertencer plenamente. Assim, o que se observa não é a inclusão, mas sim uma gestão sofisticada da exclusão.

No capítulo 4, Machado (2024) destaca que o antigo Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980) estava alicerçado em uma lógica de “segurança nacional”, que via o imigrante com desconfiança e o tratava como uma potencial ameaça à ordem pública. Essa perspectiva, por sua vez, se traduzia em dispositivos legais que reforçaram a vigilância, o controle e a possibilidade de expulsão do estrangeiro,

rotulando-os frequentemente como “indesejados” ou “desamparados” (Machado, 2024). É, também, neste capítulo que o autor discute como a proposta legislativa de 2009 (PL 5.655/2009), nesse sentido, foi, até certo ponto, uma tentativa de ruptura com o paradigma anterior, ao propor uma abordagem mais humanitária, centrada na integração e na promoção de direitos, independentemente da situação documental do imigrante. No entanto, como observa o autor, o que se revela, na prática, é um projeto voltado prioritariamente para os interesses do Estado.

Assim, a principal marca da PL 5.655/2009, portanto, é a tentativa de centralização das questões migratórias sob a autoridade de um único órgão, a ANM (Autoridade Nacional Migratória), o que evidencia uma lógica de controle e gestão sobre os estrangeiros. Ao invés de simplificar a burocracia enfrentada pelos imigrantes, o projeto mantém e até reforça sua função de barreira e vigilância. Desse modo, Machado (2024) demonstra que, apesar do discurso de ruptura com o paradigma da “segurança nacional”, o projeto de 2009 manteve a lógica de controle e vigilância como eixo central da política migratória.

Em diálogo com Seyferth (1996), no capítulo 5, o antropólogo aprofunda sua reflexão sobre o lugar do imigrante nas políticas públicas e nos discursos legais, trazendo à tona o debate sobre como a diferença é percebida, categorizada e gerenciada pelos Estados. É justamente aqui que reside o cerne de sua contribuição: o autor amplia o escopo da análise ao explorar o imigrante não apenas como sujeito jurídico ou econômico, mas também como figura simbólica da alteridade, um “outro” que desafia os parâmetros normativos da nação, ou seja, que desafia a noção de “sujeito” de estado imposta pelas instituições legislativas. “A intenção principal aqui é produzir uma reflexão essencialmente antropológica sobre a imaginação da diferença tanto no texto das leis como na forma de gerenciamento proposta para essas imaginações, em suas múltiplas e complexas relações internas” (Machado, 2024, p. 67).

Além disso, este capítulo evidencia como as legislações migratórias se estruturam a partir da tentativa de normalizar o imigrante, enquadrando-o em categorias que, muitas vezes, ignoram a complexidade de suas trajetórias. Nesse sentido, o Estado ao assumir para si o monopólio da gestão da diferença, reduz os imigrantes a figuras administrativas, cuja legitimidade depende da capacidade de adequação a parâmetros previamente estabelecidos, seja por meio da assimilação, da integração ou, nos casos de resistência ou inadequação,

pela exclusão. Em vez de valorizar a diversidade, as políticas tendem a apagar ou domesticar as especificidades culturais, sociais e subjetivas dos imigrantes em nome da estabilidade social e da segurança nacional. Como aponta o autor, isso mostra que a política de gerenciamento da diferença é, antes de tudo, uma política de enquadramento, incapaz de lidar com a fluidez e a mutabilidade das diferenças culturais e sociais que caracterizam a experiência migratória

(...) o texto da proposta da lei preocupa-se mais em definir formas de retirada do estrangeiro do solo nacional do que as formas de permanência em si. O estrangeiro pode ser impedido de ingressar no país (artigo 45), pode ser repatriado (artigo 47), pode ser deportado (artigos 48, 49 e 50) e pode ainda ser expulso (artigo 53 a 58). (Machado, 2024, p. 70).

Dessa forma, Machado (2024) propõe uma abordagem crítica, que desloca o foco da mera legalidade. Ele argumenta que uma antropologia do texto das leis permite compreender como a figura do imigrante atua não tanto para fundamentar políticas efetivas, mas para redefinir o próprio Estado. Nesse processo, a percepção sobre o imigrante se altera de acordo com a forma de redefinição estatal almejada, funcionando como instrumento de legitimação dessa transformação. O imigrante, nesse contexto, não é apenas alguém que cruza fronteiras físicas, mas sim alguém que é constantemente posicionado dentro de fronteiras simbólicas e sociais. Trata-se de uma figura que encarna, simultaneamente, ameaça e promessa: sua presença projeta sobre o corpo nacional ansiedades relativas à segurança, à coesão cultural e à soberania, ao mesmo tempo em que é mobilizada como signo da abertura, da modernidade e do cosmopolitismo estatal.

Já no capítulo 6, apoiado novamente na autora Feldman-Bianco (2015), e agora em autores como Domenech (2015) e Hirata (2015), o autor mergulha na complexa discussão legislativa que resultou na nova Lei de Migração brasileira (Lei nº 13.445/2017), aprovada em 2017. Machado (2024) se propõe a analisar como a questão da “diferença” do estrangeiro e os direitos humanos foram abordados e negociados ao longo do processo de elaboração do Projeto de Lei do Senado (PLS) 2.516/2015, que deu origem à nova legislação. Nesse contexto, a discussão se inicia contextualizando o cenário de intensos debates e a pluralidade de atores envolvidos na construção da nova lei, incluindo o Ministério da Justiça, os movimentos sociais, a academia e os órgãos de segurança pública.

Assim, o capítulo detalha as diferentes versões do PLS, que o autor denomina como “nuvem legislativa”⁶ (Machado, 2024), as quais tramitaram no Congresso, e mostram as modificações e as disputas em torno de temas cruciais. O antropólogo discute as principais mudanças propostas, tais como a desburocratização dos procedimentos migratórios, a garantia de acesso a direitos sociais, como saúde, educação e assistência social, a proteção de vítimas de tráfico de pessoas e exploração. Machado (2024) enfatiza que a nova lei representa um avanço significativo, pois reconhece o imigrante como sujeito de direitos.

Contudo, o autor não deixa de pontuar as tensões e os retrocessos que permearam o processo legislativo. Ele aborda a resistência de setores mais conservadores bem como a inclusão de dispositivos que, de certa forma, mantiveram uma lógica de controle, embora mitigada em comparação com a legislação anterior. A discussão sobre a importância de identificar “quem causa” o fluxo migratório e a inserção de preocupações relacionadas à “segurança nacional” em alguns momentos do debate são exemplos dessas tensões.

O capítulo, também, explora a ideia de “dois sentidos” presentes na nova lei. Um deles aponta para o avanço na garantia de direitos e na promoção da integração. O outro, por outro lado, ainda reflete uma preocupação com a “segurança” e o “controle” do estrangeiro. Essa ambivalência, segundo o autor, expressa o complexo jogo de forças e interesses que moldam a política migratória em um país como o Brasil, especialmente porque lida com a diversidade de fluxos migratórios e com a tensão entre inclusão e vigilância.

Quais são as imagens que se produzem do estrangeiro nesse conjunto de versões? O que elas nos dizem, finalmente, sobre a diferença e a noção de “direitos humanos” no Congresso? A principal questão, que podemos ver pelos critérios gradualmente mais rígidos para repatriação e expulsão, é que a noção de *ameaça* e *medo* ainda circunda todo esforço legislativo. (Machado, 2024, p. 89).

No capítulo 7, o autor acompanha a trajetória da legislação nas duas casas do Congresso Nacional, buscando revelar os atores e as perspectivas que moldaram esse complexo cenário político. A intenção de Machado (2024) é ir além da análise puramente legal, propondo uma antropologia da mobilidade humana, com o

⁶ O autor denomina “nuvem legislativa” às várias versões existentes da PL 2.516/2015, desde sua apresentação em 2013 até sua última versão, disponível até julho de 2016. Importante ressaltar que devido às inúmeras versões, o autor concentrou sua análise nas formas de *evitação da diferença* presentes nos projetos, entendendo com esse nome as políticas de repatriação, expulsão, extradição, deportação, negação de asilo, e ainda outras variações dessas formas de negação (Machado, 2024, p. 78).

objetivo de compreender como a ideia de diferença e o lugar que ela ocupa no espaço político nacional se manifestam nas novas políticas migratórias.

Nesse sentido, o autor discorre sobre o cenário brasileiro da migração, que se consolidou com o crescimento do fluxo de imigrantes provenientes de diversas nacionalidades, incluindo venezuelanos, haitianos e imigrantes do continente africano e latino-americano, mas que, em determinado momento, demandou uma revisão da política migratória, uma vez que o Brasil tem se tornado, cada vez mais, um país de imigração. Nesse sentido, o autor detalha o papel de diferentes órgãos e instituições no processo de construção da nova lei, como o Ministério da Justiça, responsável pela proposta do anteprojeto, e o Congresso Nacional, que promoveu intensos debates e modificações ao longo do processo.

A pesquisa do autor foca, ainda, na composição do Conselho Nacional de Imigração (CNIG) e na importância desse órgão na produção da lei. Composto por representantes do governo, da sociedade civil e de empregadores, o CNIG detém papel fundamental para o avanço de uma perspectiva mais inclusiva. A análise das diferentes versões do projeto de lei, como o PLS 2.516/2015, revela as negociações e as disputas sobre temas como deportação, naturalização, acesso a serviços públicos e, principalmente, a proteção de direitos humanos.

O capítulo também aborda a continuidade de uma certa “tensão” entre a perspectiva humanitária e a lógica securitária, mesmo na nova lei. Mais uma vez o autor reforça que, embora a Lei de Migração de 2017 (Lei nº 13.445/2017) represente um avanço significativo, ainda há resquícios de uma mentalidade de controle. Neste momento do livro, o autor aponta para a manutenção de certas prerrogativas da Polícia Federal no controle migratório e para o fato de que a discussão sobre a “ilegalidade” e a “criminalização” do imigrante ainda permeia alguns debates: “A situação atual é, portanto, a volta ao espírito geral de percepção da diferença que presidia o antigo estatuto do imigrante, a velha lei do período ditatorial” (Machado, 2024, p. 108).

No Capítulo 8, o debate é direcionado para a complexidade da categoria de refúgio no Brasil, explorando de que maneira as classificações estatais e as máquinas de hierarquização da diferença impactam a vida de refugiados e solicitantes de refúgio. Machado (2024) adota uma perspectiva comparada para entender como essa categoria opera, tanto em termos legais quanto na prática vivida, e como o conceito de refúgio se tornou um campo de definições que afetam diretamente a vida dos indivíduos.

A palavra “refugiado” é uma dessas que parecem dizer algo muito específico, muito delimitado, mas é, na verdade, um conjunto enorme de diferentes possibilidades. Mas as diferentes possibilidades estão distribuídas desigualmente em termos de poder e representatividade. Existe um cenário onde o Estado brasileiro define unilateralmente o que é refúgio através de mecanismos legais que têm sua história própria e que muitos estudiosos se dedicaram a explicar. Há, assim, uma definição estatal, que se coaduna com acordos internacionais que procuram uniformizar as apreensões nacionais da categoria: cria-se um sistema internacional de refúgio, com suas regras globais, das quais os Estados tomam parte voluntariamente ao assinar tratados variados. Há, assim, uma história desse processo de definição global da categoria “refúgio” (Machado, 2024, p. 111).

Ademais, neste capítulo, Igor Machado detalha as práticas do refúgio no Brasil, incluindo os dados e a evolução do perfil dos solicitantes e dos reconhecidos como refugiados. É enfatizado que o reconhecimento da condição de refugiado no Brasil, embora em números menores quando comparados a outros países, apresenta um cenário crescente e diversificado, especialmente com a chegada de venezuelanos e haitianos. O autor analisa as experiências do registro, da documentação, e da inserção no mercado de trabalho, destacando como as burocracias e as demoras processuais impõem desafios adicionais à vida dos refugiados.

Além disso, a questão do contrabando humanitário e a exploração de imigrantes e refugiados são temas abordados, revelando a vulnerabilidade desses grupos e a necessidade de políticas mais eficazes para sua proteção. Por fim, Machado (2024) também discute a articulação entre as categorias de refugiado, imigrante e solicitante de refúgio, mostrando como a interseção dessas classificações gera diferentes tratamentos e acessos a direitos.

O novelo não é neutro, é uma bomba de efeitos desejados pelo estado: privilégio simbólico para uns, exclusão para outros; ser portador de um visto humanitário faz do imigrante um ser que depende eternamente da bondade do estado (subalternizado), já a categoria de refúgio é, quando purificada, um direito internacional. O refugiado é um resistente, mas quais resistências são desejadas é uma questão política. Porém o novelo convive com as classificações nativas nos serviços de atendimento, categorias que estão livres para serem esticadas em diferentes direções, contando que a grande categoria purificada permita a ação discricionária dos cortes e das separações (Machado, 2024, p. 123).

No Capítulo 9, intitulado “Refúgio como categoria de separação”, o autor reforça essa análise crítica da categoria de refúgio, não apenas como um instrumento de proteção, mas também como um mecanismo que, paradoxalmente, promove separação e exclusão, especialmente nos governos brasileiros de 2018 e 2022,

sob a orientação de extrema-direita. Em contraste com os governos de esquerda de 2003 a 2016, o autor argumenta que o refúgio, enquanto fenômeno migratório, deve ser compreendido não só como um fato social e humanitário, mas também como um ato político, que se manifesta nas vontades políticas do Estado. Essa perspectiva sugere que o controle estatal sobre os deslocamentos humanos não se limita à gestão burocrática, mas se estende ao campo da propaganda e do discurso, onde a diferença do refugiado pode ser instrumentalizada para fins políticos. Nesse sentido, o capítulo procura explorar a dinâmica do processo de refúgio como reflexo das políticas migratórias e das ideologias governamentais.

Machado (2024) salienta que, durante o governo de Jair Bolsonaro, a política migratória brasileira assumiu uma perspectiva securitária, em que a “diferença” do estrangeiro foi frequentemente associada a uma ameaça, o que resultou em retrocessos: adoção de medidas mais restritivas e na intensificação de um discurso anti-imigratório. O autor compara esse período com os governos anteriores de Lula e Dilma, que, embora também tivessem enfrentado desafios, mantinham uma postura mais aberta e humanitária em relação aos imigrantes e refugiados.

Ademais, o capítulo examina casos específicos, como a “Operação Acolhida” para venezuelanos, que, embora tenha garantido assistência humanitária, também revelou uma lógica de controle e militarização da ajuda. Machado (2024) analisa os dados sobre solicitações e reconhecimentos de refúgio, evidenciando o impacto das políticas na vida dos refugiados haitianos e venezuelanos no Brasil. Ele destaca a fragilidade da situação dos que buscam refúgio, muitos dos quais são frequentemente confrontados com a morosidade dos processos, a dificuldade de acesso a direitos e a persistência de uma visão estigmatizada.

A reflexão sobre o “novo velho anticomunismo” aparece como elemento central para entender a lógica de separação. O autor sustenta que o governo de extrema-direita recuperou discursos e práticas da Guerra Fria, associando o imigrante a uma ameaça ideológica e de segurança, transformando a migração em um campo de disputa política e ideológica. Essa abordagem tentou reforçar a ideia de que o imigrante, especialmente aquele em situação de vulnerabilidade, seria considerado um “inimigo interno” ou um fator desestabilizador da ordem nacional.

Ao final de **O estrangeiro e a diferença**, Igor José de Renó Machado nos apresenta uma contribuição teórica e política de grande fôlego para os campos

da antropologia e dos estudos migratórios. Por meio de uma análise crítica e historicamente situada das legislações migratórias no Brasil, em diálogo com o caso português, o autor revela como o direito, longe de ser uma instância neutra de regulação, atua como um operador ativo na produção de exclusões, na gestão da alteridade e na consolidação de fronteiras sociais.

A categoria de refúgio, em vez de ser apenas um mecanismo de proteção humanitária, emerge como um dispositivo ambíguo, capaz de produzir separações materiais e simbólicas, reforçando hierarquias e narrativas de ameaça. Igor José Machado (2024) demonstra que o estrangeiro não é apenas aquele que cruza fronteiras nacionais, mas também aquele que é continuamente mantido *fora de lugar* pelas engrenagens normativas do Estado, mesmo quando aparentemente acolhido.

Com linguagem precisa e abordagem sensível, o autor articula análise legislativa, crítica política e imaginação antropológica para mostrar como as leis migratórias são, também, arenas de disputa simbólica onde se projetam ideias de nação, pertencimento e cidadania. Além disso, sua proposta de uma “antropologia das peças legislativas” amplia o escopo tradicional da análise jurídica, permitindo compreender o direito como campo de produção cultural e política. **O estrangeiro e a diferença**, configura-se, assim, como uma contribuição decisiva para a crítica às políticas atuais de fronteira.

Mais do que denunciar contradições normativas, Machado (2024) convida à reflexão crítica sobre os modos como construímos coletivamente a figura do “estrangeiro”, ora como ameaça, ora como sujeito tutelado, raramente como igual. Nesse sentido, sua obra também se configura como um chamado urgente por políticas migratórias verdadeiramente comprometidas com a dignidade, os direitos e a pluralidade das experiências humanas.

REFERÊNCIAS

BAGANHA, M. I.; GOIS, P. Migrações internacionais de e para Portugal: o que sabemos e para onde vamos? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 52/53, p. 229-280, nov.1998/ fev.1999.

COSTA, P. M. A legislação de estrangeiros em Portugal: a situação dos brasileiros. In: Machado, I. J. R. (org.). **Um mar de identidades**: imigração brasileira em Portugal. São Carlos: EdUFSCar, 2006. p. 81-103.

DOMENECH, E. O controle da imigração “indesejável”: expulsão e expulsabilidade na América

do Sul. **Cienc. Cult.**, v.67, n.2, p.25-29, 2015.

FELDMAN-BIANCO, B. Brazilians in Portugal, Portuguese in Brazil: constructions of sameness and difference. **Identities Global Studies in Culture and Power**, v.8, n.4, p.607-650, 2001.

FELDMAN-BIANCO, B. Apresentação: deslocamentos, desigualdades e violência do estado. **Cienc. Cult.**, v.67, n.2, jun. 2015.

GROSFOGUEL, R. Race and ethnicity or racialized ethnicities? Identities within global coloniality. **Ethnicities**, v.4, n.3, p. 315-336, set. 2004.

HIRATA, D. Segurança pública e fronteiras: apontamentos a partir do "Arco Norte". **Cienc. Cult.**, v.67, n.2, p.30-34, 2015.

MACHADO, Igor José de Renó. **O estrangeiro e a diferença**: as leis de migração no Brasil e em Portugal no século 21. São Paulo: Editora EdUFSCar, 2024.

MIGNOLO, W. **Lógica das diferenças e política das semelhanças da literatura que parece história ou antropologia, e vice-versa**: literatura e história da América Latina. São Paulo: Edusp, 1993. p. 5-161.

MOTA, C. G; NOVAES, F. **O processo político da independência do Brasil**. São Paulo: Moderna, 1986.

PEREIRA DA SILVA, J. M. **Direitos de cidadania e direito à cidadania**. Lisboa: Observatório da Imigração, 2004.

SEYFERTH, G. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, M. C; SANTOS, R. V. (ed.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz; CCBB, 1996. p. 41-58.

WAGNER, R. **A invenção da cultura**. São Paulo: Ubu, 2018.

PARECERISTAS DESTA EDIÇÃO

REVIEWERS OF THIS ISSUE

 Albuquerque: revista de Estudos Culturais. Aquidauana, v. 17, n. 33, jan.- jun. 2025.

<https://doi.org/10.46401/arec.2025.v17.24294>

Colaboraram com este periódico nos pareceres dos manuscritos submetidos pelo sistema de avaliação dupla às cegas por pares (Double-Blind Peer Review):

List of reviewers for this issue who provided evaluations for manuscripts submitted through the Double-Blind Peer Review system:

Carlos Eduardo Cândido Pereira (*ad hoc*) - Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), Brasil

Carmem Lúcia Sussel Mariano (*ad hoc*) - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Brasil

Daniel Alves Azevedo (*ad hoc*) - Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (SME-SP), Brasil

Eloane Aparecida Rodrigues Carvalho (*ad hoc*) - Universidade Estadual de Goiás (UEG), Brasil

Fernando Martins dos Santos (*ad hoc*) - Universidade Estadual de Goiás (UEG), Brasil

Hamilton Afonso de Oliveira (*ad hoc*) - Universidade Estadual de Goiás (UEG), Brasil

Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias (*ad hoc*) - Universidade Estadual de Goiás (UEG), Brasil

João Pedro Rosa Ferreira (*ad hoc*) - Universidade Nova de Lisboa (NOVA), Portugal

Luís Fernando Brinatti (*ad hoc*) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil

Marcela dos Santos Alves (*ad hoc*) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil

Marcos Antonio de Menezes - Universidade Federal de Jataí (UFJ), Brasil

Thaís Contiero Chiaramonte (*ad hoc*) - Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba-SP (SME), Brasil

Thaís Leão Vieira - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Brasil

Victoria Mauricio Delvizio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil

Yara Fonseca de Oliveira e Silva (*ad hoc*) - Universidade Estadual de Goiás (UEG), Brasil