

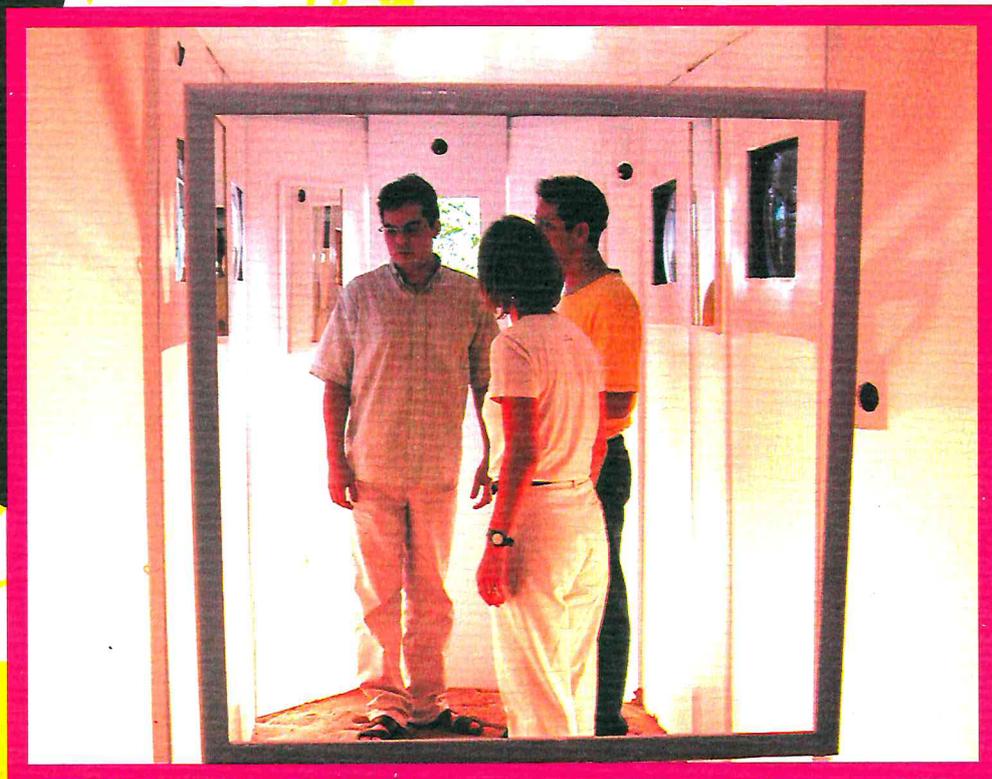
ISSN 1413-0963

interMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

NÚMERO 22

REVISTA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO



"Obra Aberta" - Desirée Melo ▲
 Instalação artística - 210 x 300 x 300 cm - 2003

◀ "Auto-retrato" - Desirée Melo
 Impressão a laser s/ lona - 80 x 60 cm - 2005

Assimilando
 pesquisas e desenvolvendo
 um trabalho conciso,

Desirée Melo

se apresenta como uma
 jovem artista que não é alheia ao
 contexto da arte no mundo...



e Melo
 10 x 60 cm - 2005

alidade
 (estéticas),
 rimental,

sciente,
 am o público

lombelli
 e Professor

... Suas obras são concebidas partindo de conceitos que englobam desde a interatividade da obra até o hibridismo de linguagens artísticas.

A artista também desenvolve trabalhos referentes ao design gráfico e web design, sendo que, não raras vezes, relaciona com seus trabalhos artísticos métodos comuns à atividade de designer, desenvolvendo um trabalho que lhe confia a originalidade.

Nas
a art

u

exibi
alien



"Auto-retrato" - Desirée Melo
Impressão a laser s/ lona - 80 x 60 cm - 2005

Nascida em São Paulo e criada em Campo Grande a artista demonstra nas suas obras a sua ligação com o

contexto urbano

exibindo por vezes a freneticidade e a situação de alienação humana presente nesse ambiente.

Uma das fundadoras do grupo **Comtempo** (grupo com finalidade de discutir, investigar e desenvolver diferentes possibilidades estéticas), Desirée ainda participa do **Vários Avariados Teatro Experimental**, expandindo sua ação também na área das artes cênicas.

Com segurança, Desirée traça uma trajetória artística consciente, como uma artista que dialoga através de obras que desafiam o público e fazer parte delas mesmas.

Douglas Colombelli
Artista Plástico e Professor

interMeio

REVISTA DO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

*UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL*

ISSN 1413-0963

Intermeio: revista do Mestrado em Educação	Campo Grande, MS	v.11	n.22	p.1-116	2005
--	------------------	------	------	---------	------



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Manoel Catarino Paes - Perú
Reitor

Amaury de Souza
Vice-reitor

Antônio Carlos do Nascimento Osório
Coordenador do Curso de Mestrado em Educação

Luiz Carlos de Mesquita
Diretor do Centro de Ciências Humanas e Sociais

interMeio

REVISTA DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7617
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS
www.propp.ufms.br/poseduc

Câmara Editorial
Alda Maria Nascimento Osório
Angela Maria Zanon
Inara Barbosa Leão
Elcia Esnarriaga de Arruda (presidente)

Conselho Científico
José Luiz Sanfelice - UNICAMP
Mirian J. Warde - PUC/SP
Antônio Penalves Rocha - USP
Márzia Terenzi Vicentini - UFPR
Gilberto Luiz Alves - UNIDERP / Universidade Contestado

Consultores ad hoc
Ana Lúcia Farah Valente - UnB; *Ana Maria Padilha* - Umimep - Piracicaba; *Antônio Carlos Nascimento Osório* - UFMS; *David V. E. Tauro* - UFMS; *Dorothy Rocha*; *Dulce Regina dos Santos Pedrossian* - UFMS; *Elcia Esnarriaga Arruda* - UFMS; *Eurize Caldas Pessanha* - UFMS; *Inara Barbosa Leão* - UFMS; *Iracema Cunha Costa* - UFMS; *José Luiz Sanfelice* - Unicamp; *Léa de Lourdes Calvão da Silva* - UFF; *Locema Cunha Costa* - UFMS; *Márcia Neder Bacha*, *Sandino Hoff* - UnC - Caçador; *Maria Dilméia Espíndola* - UFMS; *Miguel Cláudio Moriel Chacon* - Unesp - RP; *Pedro Leão da Costa Neto* - Universidade Tuiuti - PR; *Regina Tereza Cestari de Oliveira* - UCDB/UFMS; *Sônia da Cunha Urt* - UFMS; *Soraia Napoleão Freitas* - UFMS; *Yoshie Ussami Ferrari Leite* - Unesp - PP.

A revisão lingüística e ortográfica é de responsabilidade dos autores.

Os Abstracts são de responsabilidade do Prof. Dr. David V-E Tauro.

Revista InterMeio nº 22
Recebimento de Artigos: 1º semestre de 2005
Aceite de Artigos: 2º semestre de 2005

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
COORDENADORIA DE BIBLIOTECA CENTRAL/UFMS

Intermeio : revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A Universidade, 1995– .
v. : il. ; 27 cm.

Semestral
ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (20) – 378.005

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
Produção Gráfica, Impressão e Acabamento



Portão 14 - Estádio Morenã -
Campus da UFMS -
Campo Grande - MS
Fone: (67) 3345-7200
e-mail: editora@editora.ufms.br

Tiragem: 1.000 exemplares

Os artigos são recebidos continuamente e devem ser encaminhados para:
Profª Drª Elcia Esnarriaga de Arruda
Mestrado de Educação - UFMS
- Cidade Universitária
Caixa Postal 549 - Cep: 79.070-900 -
Campo Grande - MS
Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7618
e-mail: flarruda@brturbo.com

InterMeio tem seus artigos indexados na Base de Dados da REDUC - Rede Latino Americana de Informação e Documentação em Educação.

Sumário

- 4 Aprender e ensinar como uma construção pessoal e social de conhecimento
José Tavares
- 20 A Perspectiva Educacional da Escola Simôa Gomes-PE e suas Relações de Poder
Sabrina Alves Soares e Francisca Núbia Bezerra e Silva
- 30 A Psicologia Histórico Cultural e sua Contribuição para a Educação do Portador de Deficiência Mental
Vivina Dias Sol Queiroz
- 50 Sobre o Corpo da Criança na Escola: Um Estudo de Caso
Fernando Cesar de Carvalho Moraes
- 66 A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): Uma Proposta de Gestão Democrática da Educação
Maria Alice de Miranda Aranda e Ester Senna
- 88 A Mercantilização do Programa Nacional de Merenda Escolar
Elcia Esnarriaga de Arruda e Camila Moreira Almeida
- 111 Dissertações Defendidas no Mestrado em Educação

Apresentação

Caro Leitor,

As dificuldades que cercam a produção e circulação de uma revista acadêmica não são de pequena monta. Iniciam-se com a captação de artigos. Com a ênfase no que alguns críticos denominam de “produtivismo” e dada a precarização do trabalho do professor/pesquisador os autores nem sempre conseguem atender a demanda. A fase de análise dos artigos também é atravessada por óbices, dada a rara disponibilidade dos pareceristas que elaboram seus pareceres quase sempre sem remuneração. A produção, fase que exige investimento, é implementada, quase sempre, com esforço pessoal da equipe responsável por essa etapa, o mesmo acontecendo com a distribuição. A Câmara Editorial da Revista INTERMEIO tem conseguido superar esses obstáculos e ter a periodicidade garantida, com a participação de autores de diferentes instituições, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS e da equipe de produção da Editora UFMS. Envidamos o nosso leitor a participar dessa caminhada apresentando críticas e sugestões.

Antônio Carlos Nascimento Osório
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação da UFMS

Elcia Esnarriaga de Arruda
Presidente da Câmara Editorial InterMeio

.....

Neste texto, convidam-se os potenciais leitores a reflectirem sobre o que é aprender e ensinar como construção pessoal e social ou co-construção de conhecimento, os seus pressupostos, dinâmicas, concepções, atitudes e implicações. Destacam-se o desenvolvimento de novas capacidades e competências, os novos desafios da formação e investigação e suas implicações nos processos de aprendizagem e ensino, aprendizagem colaborativa e comunidades de aprendizagem, as novas tecnologias da informação e da comunicação, os conteúdos e as dinâmicas interactivas de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Co-construção de conhecimento.
Aprendizagem colaborativa.
Comunidades de aprendizagem.

In this article, readers are invited to reflect on teaching and learning as personal or social construction or co-construction of knowledge, its nature, dynamics, conceptions, attitudes and implications. The article focuses on the development of new skills, on the new challenges of training and research, such as their implications in the teaching and learning process, collaborative learning and learning communities, on the new information and communication technologies, on the contents and interactive dynamics of teaching and learning.

*Keywords: Knowledge co-construction.
Collaborative learning.
Learning communities.*

Aprender e ensinar como uma construção pessoal e social de conhecimento.*

José Tavares

Professor Catedrático,
doutorado em Filosofia pela
Universidade Católica de
Lovaina (Bélgica) e
agregado em Psicologia da
Educação pela Universidade
de Aveiro (Portugal).
e-mail:tavares@dce.ua.pt

Introdução

Nesta palestra, gostaria de começar por cumprimentar e saudar cordial e academicamente todos os colegas presentes que se deslocaram de diferentes lugares do Brasil para participar no presente evento. Uma saudação também muito especial, na pessoa de Fernando Kutova, a toda a organização e a todos os que com ele colaboraram mais directamente na realização deste II e I Congresso Internacional de Educação e dizer-lhe que foi com grande honra e satisfação que aceitei este convite e me desloquei mais uma vez a este grande e querido Brasil que começo a conhecer e a gostar cada vez mais. Bem-haja a todos.

O tema que irei desenvolver constitui um grande desafio, pois, possibilita-nos ficar não apenas nas grandes ideias ou generalidades mas também descer a aspectos mais concretos e específicos da aprendizagem e do ensino. É esse, pelo menos, o meu objectivo. Ten-

* Texto proferido em duas conferências em “O Educador Reflexivo e o Saber no Século XXI” – II e I Congresso Internacional de Educação – Pedagógica MG2 e ES que tiveram lugar em Belo Horizonte e Vitória, nos dias 8-10 e 15-17, respectivamente.

tarei, pois, articular estas duas vertentes nesta intervenção: uma fundamentação mais teórica e outra mais concreta e aplicada. Assim, em cada um dos pontos acima enunciados, começarei por uma abordagem mais reflexiva ou teórica

dadeira construção pessoal e social ou co-construção de conhecimento em que os seus diferentes actores e, designadamente, os professores e os alunos, terão de envolver-se, por inteiro, nas tarefas do seu dia a dia na escola.

... aprender e ensinar pressupõem uma estrutura subjacente cognitiva e metacognitiva...

Assim, o tema desta palestra irá, pois, guiar o andamento e o trajecto que efectivamente pretendemos seguir e que, de certa forma, está expresso nas ideias que

virada para uma compreensão mais alargada e fundamental e outra mais aplicada e ancorada em experiências concretas de ensino aprendizagem fazendo apelo às vossas próprias vivências e ao trabalho do vosso dia a dia nas escolas.

acima enunciamos e que passamos a desenvolver de imediato, começando por nos centrar naquelas que, do nosso ponto de vista, são mais determinantes e que gostaríamos de pôr à vossa consideração e reflexão.

Antes de desenvolver cada um dos diferentes pontos impõe-se, com certeza, deixar algumas notas sobre o tema geral desta palestra: “Aprender e ensinar como construção pessoal e social de conhecimento”.

1 Aprender e ensinar, construir e co-construir conhecimento: significados e sentidos

Como normalmente acontece quando escrevemos um livro, elaboramos um artigo ou desenvolvemos um projecto de formação ou de investigação, o tema é, não só a primeira grande síntese, mas também o guia que servirá de fio condutor a toda a acção ao longo do seu processo de construção e que determinará também o seu próprio percurso. Será esse também o trajecto seguido nesta conferência ou palestra. Efectivamente, aprender e ensinar pressupõem uma estrutura subjacente cognitiva e metacognitiva, afectiva e decisória que se vai construindo, desconstruindo e reconstruindo, no espaço e no tempo e na interacção dialógica da aliança inter-humana, como diria Freire (Cintra, 1998; Freire, 1997). É o sentido e o funcionamento desta estrutura complexa, porventura, igualmente, simples e interactiva que nos interessa conhecer para, nessa mesma medida, entender melhor os processos de ensino e aprendizagem como uma ver-

Nas sociedades de conhecimento e de aprendizagem ou do novo conhecimento e da nova aprendizagem dos nossos dias, começa, de algum tempo a esta parte, a colocar-se o acento na aprendizagem ou aprendizagens. É o aprender e o ajudar a aprender na sua acepção mais activa e dinâmica de apreender, “agarrar” as ideias, os conceitos das diferentes realidades e suas interfaces com o corpo e com o espírito, com o pensamento, digamos, com todas as nossas capacidades e competências gerais e específicas mais ou menos activadas, desenvolvidas e disponíveis, para conhecer, compreender, transformar e comunicar através da linguagem, do discurso científico e pedagógico e suas mais diversas aplicações. Ou seja, é a transformação do discurso científico em pedagógico ou aplicado que constitui o discurso próprio do professor e educador, ou de qualquer outro profissional, que os distingue de meros especialistas desta ou daquela matéria

e vê-los como “sábios” que possuem a sabedoria de uma prática espontânea, reflexiva, flexível, resiliente, criativa, contextualizada e imprevisível que lhes permite novas formas de intuir e compreender as situações de ensino e aprendizagem (Schulman, 1993; Tavares, 1997) e adaptar-se à realidade resolvendo os variados problemas que se lhe apresentam. O próprio conhecimento é visto pelos aprendentes de uma maneira mais activa ou pro-activa, autónoma e colaborativa. Ou seja, não como simples aquisição de saberes mas como produção, construção de conhecimento, de experiência, de vida.

A esta luz entenderemos o ensino, a docência, não de uma forma reprodutora, por parte dos professores, e passiva ou receptiva, de “contentor” que se vai enchendo e esvaziando, por parte dos alunos, mas de um modo activo e construtivo, produtivo, numa dinâmica de escolas, turmas, espaços, tempos, salas de aula, cursos aprendentes (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, & Dutton, 2005) mobilizando, por inteiro, os recursos de todos os actores e factores que intervêm no processo. Esta visão metafórica da aprendizagem de instituições aprendentes, de uma escola que aprende e se desenvolve, aponta claramente para a nova realidade que se quer destacar em que, de certa forma, tudo e todos aprendem uns com os outros, embora com ritmos, andamentos e estratégias, abordagens distintas e, porventura, à luz de uma nova racionalidade, em interacção com os diversos meios ou contextos. Ninguém, contudo, poderá cometer aos outros o trabalho que cada um tem de fazer: aprender a realidade e a vida com o seu próprio esforço e a partir da sua própria experiência para a ir transformando continuamente. (Tavares, 2000, 2001). Aliás, é nesta ideia que permanece no sentido

etimológico do verbo derivado de “aprehendere”, ‘aprender’, ‘instruir’, ‘apreender, agarrar’ com o corpo e com a mente, que nos propomos captar o sentido da aprendizagem e do ensino no próprio movimento espontâneo e criativo da sua construção nas mais diversas situações em que ocorre na vida de cada um. Ou seja, conhecer e aprender do concreto para o abstracto que é o sentido também do desenvolvimento do pensamento, da concreção para a abstracção, do particular para geral, do singular para o universal, do presente para o futuro, do que existe para o possível. Por isso, aprender é, apreender, “agarrar” as ideias, os conceitos para ver como eles se abstraem, são concebidos e gerados pelo espírito humano, a partir das realidades concretas existentes ou possíveis, sejam elas objectos, acontecimentos, relações, comportamentos observáveis externa e internamente, como se relacionam nos juízos, afirmando ou negando essa mesma relação e se comparam, inferem ou encaixam, aceitando-se ou rejeitando-se as respectivas conclusões ou consequências, nos raciocínios indutivos, dedutivos ou analógicos que, por sua vez, possibilitam e configuram o discurso científico, filosófico, teológico, do senso comum. É esta, em síntese, a maravilha do fenómeno do conhecimento que atravessa e possibilita toda a acção humana.

... aprender é apreender, “agarrar” as ideias, os conceitos para ver como eles se abstraem...

Aprender apreendendo, agarrando com o corpo e a mente, o *minded brain* de Damásio, para compreender e apreender de outra forma mais criativa, inovadora, objectiva, rigorosa e plena, constitui o grande objectivo do novo conhecimento e o grande desafio do pensamento que em René Descartes funda-

menta a própria realidade de existir, o *cogito ergo sum*, e em Edmund Husserl e na fenomenologia, em geral, a realidade existente pensada, conhecida e experienciada, o *cogito cogitatum*. Em qualquer dos casos, estamos, sempre em presença de uma construção pessoal e social ou co-construção de saberes, de conhecimento que é o objecto central de análise e reflexão desta palestra e que assenta nessa relação fundacional e estruturante do sujeito e do objecto no acto de conhecer (Tavares, 1992). Nesta relação da acção cognitiva ou metacognitiva o sujeito como capacidade de iniciativa e espontaneidade capta, “agarra” e traz para dentro de si a realidade dos objectos que se lhe opõem e apresentam através dos mais diversos estímulos ou mensagens mediante os mecanismos de que dispõe, os sentidos externos e internos (imaginação e memória sensorial) a inteligência, o entendimento e os imanentiza ou interioriza a níveis mais ou menos abstractos, nas ideias, nos conceitos e os afirma ou nega, no juízo e compara associando-os ou dissociando-os ou rejeitando-os, nos raciocínios indutivos, dedutivos e analógicos, construindo assim discurso científico, pedagógico, artístico, político, ético, do senso comum. É assim que a realidade se apresenta, representa e constrói no mesmo acto de conhecer que, como temos insistido, é uma construção

ca profissional como docentes e aprendentes, como educadores e formadores, como construtores de conhecimento, de afecto, de acção, de cidadania, de humanidade. É esta auto-reflexão sobre a acção e a reflexão na acção de ensinar e aprender, se me é permitido glosar assim Schön (1987) que gostaria que fizessem e procurassem compreender e sentir o que, na realidade, acontece na vossa acção docente e aprendente em escolas que verdadeiramente aprendem e se desenvolvem. As pessoas, embora tenham que aprender umas com as outras, hoje, com maioria de razão, terão que aprender, sobretudo, a partir da reflexão sobre a sua própria experiência. Esta tese de inspiração rogeriana também defende que ninguém ensina nada a ninguém verdadeiramente significativo (Rogers, 1977, 1980). Ou seja, aprender algo que transforme o sujeito humano exterior e interiormente, pessoal, social e contextualmente, objectiva e subjectivamente através da assimilação, acomodação e equilíbrio de conhecimentos que lhe permita resolver os problemas que se lhe apresentam e adaptar-se à realidade de um modo contínuo e permanente, é algo conatural ao ser humano na sua própria acção de construir e de construir-se, tornar-se pessoa. A verdade desta concepção poderá ser discutida mas nem por isso ela deixa de fazer menos sentido na nossa

... o sujeito como capacidade de iniciativa e espontaneidade capta, “agarra” e traz para dentro de si a realidade dos objectos que se lhe opõem...

prática docente e investigativa. É isso que gostaria que procurassem também confirmar ou infirmar a partir da vossa experiência profissional como formadores e

pessoal e social ou co-construção de conhecimento (Reboul, 1982; Tavares, 1992; Tavares & Alarcão, 1985).

Este quadro teórico torna-se, com certeza, mais claro e perceptível, interessante e motivador se os colegas fizerem um esforço de analisar e verificar o que é que acontece, de facto, na vossa práti-

educadores, como docentes e aprendentes.

Uma das profissões que, hoje, parece estar a trabalhar afincadamente nesta direcção é a dos profissionais de saúde e, designadamente, a medicina (Marins, Rego, Lampert, & Corrêa de Araújo, 2004; Tavares, 1992) aplican-

do e experienciando conceitos que, em boa medida, emigraram da educação e da psicologia e adquiriram novos sentidos, significados e aplicações nesses e em muitos outros domínios e que, de certa forma, estão a ser reenviados às ciências psicológicas, sociológicas e educacionais para serem repensados, construídos novos significados e, de novo, enviados às mesmas e outras áreas do saber para possibilitarem novas aplicações e transformações.

Mais que nunca esta reflexão dos professores e dos alunos sobre as próprias actividades de docência e aprendizagem é fundamental para que uma construção pessoal e social de conhecimento aconteça, de facto, no próprio processo de formação intramuros ou extramuros, dentro ou fora das instituições escolares. Por isso, formular questões: o que é aprender e ensinar? Como é que eu aprendo e ensino? Que mecanismos mentais, afectivos e decisórios desencadeio? Qual a minha relação com o ensino, com a aprendizagem, com o conhecimento? Como é que actuo ou participo numa escola verdadeiramente aprendente, etc., são de primacial importância. É para esta realidade que devemos estar permanentemente abertos e disponíveis no sentido de colaborar de um modo mais activo e pro-activo para sua concretização.

2 Pressupostos subjacentes às novas dinâmicas de aprender e ensinar

Focando directamente a actividade de aprender e ensinar ou ajudar a aprender, a instruir-se, a produzir saber, a construir conhecimento para resolver os problemas que se apresentam e adaptar-se à realidade, vários pressupostos

que estão subjacentes ao próprio processo dessa construção ou de co-construção seriam de destacar, a saber:

... para aprender é preciso conhecer, sentir e querer; aprender envolve, de facto, a pessoa toda daquele que aprende...

a. O conhecer, o sentir e o querer

Como referíamos acima, aprender e ensinar ou ajudar a aprender seriam incompreensíveis se não fossem tidas em conta a acção fundante e estruturante do próprio sujeito aprendente na sua dimensão cognitiva, afectiva e volitiva. Ou seja, para aprender é preciso conhecer, sentir e querer; aprender envolve, de facto, a pessoa toda daquele que aprende e se desenvolve, na sua dimensão biológica, psicológica, social, cultural. Aprender e ensinar pressupõem, por conseguinte, o conhecimento, a afectividade e a volição, a vontade de aprender (Bruner, 1968; Tavares, 1992; Tavares & Alarcão, 1985). Digamos, a acção de aprender e ensinar não é possível sem mobilizar todas as capacidades cognitivas, afectivas e volitivas dos sujeitos nos seus contextos físicos, biológicos, psicológicos, sociais, culturais (Tavares, 2000). É justamente da articulação de todos estes componentes ou dimensões da acção humana que as actividades de aprender e ensinar assumem todo o seu significado e eficácia. Esta nova concepção de aprender e ensinar pressupõe uma outra epistemologia decorrente de uma nova racionalidade em que a mobilização das capacidades do sujeito humano e, designadamente, as formas de percepção, representação, de imaginação, memória, de inteligência e de raciocínio são consideradas não apenas do ponto de vista gnoseológico mas afectivo e volitivo. É a nova racionalidade de que, hoje, tanto se fala e que pressupõe uma outra concepção

de inteligência, a inteligência emocional (Goleman, 1995). É, neste sentido, que Howard Gardner, aos olhos de Senge, nos convida a ser inteligentes com as palavras, com a lógica do pensamento, com as imagens, com o corpo, com a musicalidade das coisas, com a natureza e consigo próprio quando nos apresenta a sua concepção sobre as diferen-

... todo o processo de formação... deverá ser um processo de construção e co-construção de competências cognitivas..

tes funcionalidades de uma inteligência múltipla ou das suas múltiplas inteligências na sua dimensão verbal e linguística, lógico-matemática, espacial, corporal e cenestésica, musical, natural, interpessoal e intrapessoal, existencial (Senge et al., 2005).

Uma concepção semelhante está subjacente às teorias da inteligência triádica de Roberto Sternberg que considera não apenas a sua dimensão componencial lógico-matemática e linguística mas também a sua dimensão criativa e prática (Sternberg, 2001; Sternberg & Grigorenko, 2000) ou da inteligência emocional de António Damásio (Damásio, 1998), Roberto Lira Miranda (Lira Miranda, 1997) e tantos outros que chamam a atenção para a importância da questão epistemológica e da nova racionalidade em que assenta e que está a exigir um reordenamento da ciência à luz de um novo paradigma. Este novo paradigma epistemológico atravessa os novos processos de aprender e ensinar e exige uma nova atitude, por parte de todos os seus actores e, designadamente, os professores, os investigadores e os alunos.

b. O desenvolvimento de novas capacidades e competências

Aprender e ensinar, hoje, pressupõem o desenvolvimento de novas capacida-

des individuais e em equipe que deverão desembocar na aquisição de novas competências gerais e específicas em função dos novos desafios da sociedade emergente. Entre essas capacidades destacariamos: capacidades de atenção, observação, representação, abstracção, juízo, raciocínio, de análise, síntese, interpretação, decisão, intervenção, avaliação; capacidades sociais e de comunicação tendo em conta as novas formas de literacia e numeracia; capacidades de estar com os outros, de conviver e; capacidades

para avaliar, o sentido, o valor das coisas, das acções e dos comportamentos, na sua dimensão estimativa, científica, tecnológica, artística, ética. No fundo, capacidades de ser, de conhecer, de sentir, de actuar e comportar-se. Todas estas capacidades pressupõem modalidades de ser e agir mais capazes, adequadas, competentes, solidárias e tolerantes.

É por isso que todas estas capacidades deverão conduzir à aquisição e desenvolvimento de competências gerais e específicas, pessoais, sociais e técnicas de acordo com as diferentes situações profissionais e de vida. Neste sentido, todo o processo de formação e, por conseguinte, o processo de aprender e ensinar, deverá ser um processo de construção e co-construção de competências cognitivas, comportamentais e de comunicação gerais e específicas no decorrer da realização dos respectivos planos de estudo de cada curso, de cada especialidade. Assim, no momento em que os alunos iniciam um determinado plano de estudos ou de formação, as grandes questões que deverão estar presentes são as de saber que capacidades e competências os alunos deverão atingir nos diferentes níveis e patamares dos seus cursos. Estas questões deveriam determinar a definição dos objectivos, a selecção dos conteúdos, das tarefas a

desenvolver e os processos, as estratégias, os métodos a seguir, a execução a fazer e a avaliação a realizar. (Tavares, 2003).

Não sei se é isto que está verdadeiramente a acontecer nas nossas práticas de ensino-aprendizagem, de formação, não obstante, o muito que se tem estudado e reflectido sobre as competências. Julgo, no entanto, que, a este respeito, embora se tenham dado já passos muito significativos, há ainda muito a fazer. Trata-se, porém, de uma problemática que deverá merecer uma atenção especial de todos aqueles que intervêm nos processos de formação ao nível dos micro, meso, exo e macro-sistemas sem deixar de os situar nos krónos e nos cairosistemas em que vêm ancorar os cibersistemas dos nossos dias. Não se poderá apenas mexer com os sistemas ideológicos, as filosofias de educação e formação e as políticas que determinam os governos e as organizações, é preciso actuar, sobretudo, ao nível dos processos e das formas de ensino e aprendizagem no interior e no dia-a-dia das escolas fazendo que elas sejam verdadeiras instituições aprendentes que transformem e transmutem todos os seus actores: alunos, professores e demais agentes educativos no sentido de um maior e melhor sucesso. Não será este o grande objectivo de uma escola como uma comunidade educativa, aprendente? Se isto não acontecer, de facto, não haverá capacidades e com-

petências que valham por mais que se apregoem. Pode ser até perigoso “pregar” tanto estas coisas e ficar apenas na repetição oca das palavras

para troca e moça daqueles que não pertencem ao grupo dos iniciados ou convertidos. Este é um outro desafio que não posso deixar de lhes fazer, neste momento, o de uma outra atitude e de um outro envolvimento dos principais actores de uma escola verdadeiramente

aprendente para a sua transformação e transmutação.

c. Novos desafios na formação e investigação e suas implicações nos processos de aprendizagem e ensino

Todos estamos conscientes de que a formação e a investigação constituem um dos lugares por onde passam os grandes desafios nas sociedades dos nossos dias. Tudo, porém, está dependente da preparação e aquisição de novos recursos materiais e humanos, sua classificação e reclassificação, em que os equipamentos físicos e tecnológicos, ainda que não sejam uma condição *sine qua non*, são, com certeza, determinantes. Porém, quer ao nível dos recursos humanos quer dos materiais e dos equipamentos para que com eles se possam dar saltos qualitativos e não produzir apenas mais do mesmo, é preciso que eles sejam de grande qualidade, e, se possível, excelentes. Sabemos, contudo, que a qualidade e a excelência têm um preço muito elevado e as dotações financeiras de que se dispõe, quando se dispõe, são muito escassas. Também não é aconselhável colocar sempre os “ovos nos mesmos cestos”. Isto é, nos cestos daqueles que mais têm para ficarem ainda com mais. A avaliação do mérito de um pequeno número não poderá perder de visto o contexto da grande maioria que não dispõem de um mínimo de

Não se poderá apenas mexer com os sistemas ideológicos, as filosofias de educação e formação e as políticas que determinam os governos e as organizações...

condições para poderem fazer valer as suas capacidades e competências. Uma leitura e uma apreciação cegas desta realidade seriam altamente injustas.

Acresce ainda dizer que a formação e a investigação não poderão desenvolver-se separadamente. Os formadores terão

que ser investigadores e os investigadores contribuir com os resultados da sua investigação para ajudar a transformar ou mesmo a transmutar a formação. Esta nova atitude em que deverão colocar-se os formadores e os investigadores exige mais tempo para poderem trabalhar em conjunto e produzir trabalho científico e pedagógico que seja reconhecido pelas agências nacionais e internacionais para efeitos de financiamentos e pelos seus próprios pares para que o seu trabalho seja reconhecido, aceite e legitimado. Só assim a formação e a investigação e, sobretudo, a sua justa articulação terá uma verdadeira influência nos processos de ensino e aprendizagem que deverão ser autênticas construções pessoais e sociais ou co-construções de conhecimento científico e pedagógico ou aplicado. Científico para a explicação e compreensão com a objectividade e rigor que se lhe exige de acordo com os últimos avanços da ciência nos diferentes domínios da realidade. Pedagógico ou educacional ou aplicado, na medida em que a sua transformação através das ciências pedagógicas ou educacionais ou tecnológicas ou artísticas, permite que ele seja susceptível de ser ensinado, aprendido, comunicado, transposto ou transferido e aplicado, posto em uso nas mais variadas situações (Tavares,

cimento pessoal e social por parte dos aprendentes. Trata-se de uma outra ideia forte, que, aqui, gostaria de vincar e que, hoje, atravessa as aprendizagens colaborativas e as comunidades de aprendizagem. É esta realidade que desenvolveremos, um pouco mais em pormenor, a seguir.

3 Aprendizagem colaborativa e comunidades de aprendizagem

Aprender uns com os outros, os mais novos com os mais velhos e vice-versa, os que sabem menos com os que sabem mais, foi, desde sempre, o método mais eficaz e, hoje, graças ao apoio das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), tende a sê-lo de um modo ainda mais universal e decisivo. É essa, de certa forma, a ideia que está subjacente às aprendizagens colaborativas e às comunidades de aprendizagem presenciais e virtuais. A comunidade, de *communis* “fonte” de água que era usada por muitos ou por todos, a *comunitas* dos latinos, assenta em duas raízes indo-europeias (*kom* que significa “todos” e *moïn* “troca”). Nas línguas românicas recebeu significados como “disponibilizar para todos”, “partilhar”, daí a ideia de comunidade de

direitos e deveres, de pôr em comum, de acção, de ideais, de vivências e de vida. Ajudar a compreender esta realidade e, sobretudo, incentivar realizações nesse âmbito,

de uma maneira mais consciente e eficaz, é também o grande objectivo de uma comunidade de aprendizagem ou aprendente. É esta mobilização de tudo e de todos para conhecer e aprender, sentir e agir, comportar-se, ser, estar com os outros e partilhar inteira e desinteressadamente que, no fundo, configura uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

A transformação do conhecimento científico em conhecimento pedagógico sobre os conteúdos... constitui, a ferramenta de trabalho de todo o profissional da educação...

1997). A transformação do conhecimento científico em conhecimento pedagógico sobre os conteúdos, o *pedagogical content knowledge* de Schulman constitui, a ferramenta de trabalho de todo o profissional da educação e da formação seja qual for o domínio em que actue não só como construtor do humano mas também como incentivador e guia na construção ou co-construção de saberes, de conhe-

Pedimos, com frequência, aos alunos que sejam mais activos, produtivos, responsáveis, críticos, criativos, autónomos e colaboradores nas suas aprendizagens. A partilha das ideias, dos conhecimentos, dos sentimentos, do esforço, do trabalho, da experiência, da vida. São estes os principais ingredientes daquilo que se designa por comunidades ou grupos mais ou menos estruturados de aprendizagem, de investigação, de lazer ou de outra actividade qualquer. Assim,

toda a comunidade, qualquer que seja o seu objecto e o seu *idearium*, terá de assentar na lealdade, na confiança, na autenticidade, no respeito mútuo, aceitando as semelhanças e as diferenças entre os seus membros, na reciprocidade, na amizade, na compreensão, na tolerância, na seriedade, na entreaajuda, na partilha, na verdade, na justiça.

As comunidades de aprendizagem são uma modalidade em que a focagem são as aprendizagens e o grande objectivo é aprender e aprender em conjunto, com o trabalho, o empenhamento e o esforço, a colaboração de cada um para que o sucesso de todos seja maior e melhor. Trata-se de uma realidade de fácil compreensão embora a sua concretização seja mais difícil pelo que pressupõe uma construção pessoal e social permanente em que todos terão de aceitar e cumprir um determinado número de regras, de direitos e deveres e em que os processos, os métodos, os conteúdos, os problemas e as dificuldades, os conhecimentos, os meios e os equipamentos deverão ser partilhados, "trocados" por todos, de acordo com a etimologia de comunidade. Neste sentido, quando falamos de comunidades de aprendizagem e aprendizagens ou aprendizagem colaborativa estamos, de certa forma, a referirmo-nos à mesma realidade ou, pelo menos, a uma mesma dinâmica em que a construção pessoal e social de

conhecimento ou a co-construção, como é óbvio, assume uma importância crucial. Será que estamos a promover verdadeiras comunidades de aprendizagem ou aprendentes? Será que as instituições formadoras e de investigação e a própria sociedade possibilita o desenvolvimento de comunidades de aprendi-

... toda a comunidade, qualquer que seja o seu objecto e o seu "idearium", terá de assentar na lealdade, na confiança, na autenticidade...

zagem? A este propósito, Peter Senge refere um caso contado por Roland Chevalier, de St Martin Parish, no Estado de Louisiana (EUA), em que um director de uma pré-escola ao chegar um dia, pela manhã à sua escola, encontrou um garoto de 6 anos sentado na escada, à espera que o prédio abrisse. Há quanto tempo estás aqui? - perguntou o director. O garoto respondeu que não sabia porque ainda não sabia ver as horas. A sua mãe era uma rapariga solteira que começava a trabalhar numa fábrica às cinco da manhã e deixava o alarme do despertador para a hora de o garoto ir para a escola. Naquela manhã, antes do despertador tocar, o garoto acordou sem saber a hora, vestiu-se e foi para a escola e estava esperando até que alguém aparecesse. (Senge et al., 2005). Será que, neste caso, existe uma verdadeira comunidade de aprendizagem, aprendente, colaborativa? Será que ensinar ao garoto a conhecer as horas, nesta situação, não é um dos problemas que ele tem que resolver para poder sobreviver? E uma mãe solteira terá de ter um horário de trabalho a começar às 5 horas da manhã? São questões, no dizer de Senge, entre outras muitas, que não são compatíveis com o que normalmente se entende e o que se pretende que sejam verdadeiras comunidades aprendentes ou de aprendizagem. Para tentar

desenvolver verdadeiras comunidades de aprendizagem ou de aprendizagens colaborativas é preciso transformar as próprias comunidades e sociedades mudando radicalmente as suas rotinas e formas de organização e gestão das pessoas, dos espaços e dos tempos.

Há, uma diferença, no entanto, a salientar, ao nível da organização e ges-

A comunidade de aprendizagem, como as outras comunidades, em geral, pressupõe uma certa comunhão de ideais...

tão entre comunidades de aprendizagem e aprendizagens colaborativas. Ou seja, uma comunidade de aprendizagem pressupõe um maior grau de organização, de ligação e compromisso entre os seus membros e pode ser mais ou menos complexa. Pois, além das ligações de trabalho e partilha de ideias, de conhecimentos, de sentimentos e de objectivos, entre os seus membros, uma comunidade de aprendizagem implica instalações, regulamentos, uma co-responsabilização mais exigente. A aprendizagem colaborativa pode ser apenas uma aprendizagem em grupo em que os diferentes elementos do grupo se dispõem a trabalhar e aprender em conjunto mas, geralmente, de uma maneira menos estruturada e estável. A comunidade de aprendizagem, como as outras comunidades, em geral, pressupõe uma certa comunhão de ideais, de crenças e de vida que condiciona ou configura as diferentes actividades e os próprios comportamentos.

As aprendizagens que faço ou em que participo são verdadeiras comunidades de aprendizagem ou aprendizagens colaborativas? No caso de assim acontecer, quais os meus objectivos de formação? Como é que as organizo, planifico, realizo, faço a sua gestão e avaliação? Como se integram e colaboram

os diferentes actores e, designadamente, os docentes, os alunos, os responsáveis pela instituição os outros agentes educativos, na acção de conjunto? E os conteúdos, as tarefas, os conhecimentos, os processos e as estratégias estão adequados? Existe um envolvimento real, empenhado e entusiasta dos diferentes interventores no

processo? Como é organizado o trabalho? Por tarefas distribuídas por grupos e diferidas no tempo com a simples determinação de um calendário

para a apresentação de um trabalho no final do ano ou do semestre? Através de sessões periódicas de reflexão e de debate sobre temas previamente acordados? Por “empreitadas” de trabalho intensivo individual ou em grupo sobre temáticas previamente estabelecidas com a colaboração dos alunos e dos professores num verdadeiro trabalho em equipa? Trabalho dentro destes parâmetros? E os resultados são melhores ou piores aos obtidos anteriormente com métodos mais tradicionais? Prefiro estas soluções ou as tradicionais? Já procedi à sua avaliação e comparação dos resultados?

Eis um conjunto de questões, entre muitas outras possíveis, que se poderia, com certeza, colocar e a que urge dar uma resposta adequada. Uma resposta desta natureza, porém, conduziria, porventura, a mudanças substantivas por parte dos principais actores, dos objectivos, dos conteúdos, dos planos de estudos, dos processos e dos contextos de formação e da sua planificação, execução, gestão e avaliação. Precisa-se, sobretudo, de uma grande abertura a uma nova concepção servida por uma nova atitude epistemológica quer em relação à componente das diferentes especialidades quer em relação às ciências psico-pedagógicas ou de educação e formação.

Não poderão os docentes, os professores das diferentes especialidades continuar fechados nos seus pontos de vista em relação aos docentes ou professores da componente pedagógica ou educacional dos cursos de formação dos diferentes profissionais é, precisa, com certeza, uma atitude mais dialogante e colaborativa para que se estabeleçam verdadeiras comunidades de aprendizagem em escolas, em organizações aprendentes qualquer que seja o seu âmbito ou domínio. É, neste sentido, que as comunidades de aprendizagem ou as aprendizagens colaborativas poderão ser um ponto de partida incontornável para que essa realidade aconteça, de facto, como um verdadeiro factor de sucesso e, designadamente, dos professores e dos alunos.

4 As novas tecnologias da informação e da comunicação, os conteúdos e dinâmicas interactivas de aprendizagem e ensino

As novas maneiras de aprender e ensinar não seriam verdadeiramente possíveis nem viáveis sem a colaboração das novas tecnologias da informação e da comunicação. Também não poderemos concluir que basta dispor das teorias mais avançadas da informação e da comunicação para estar tudo resolvido. Pelo contrário, hoje, como sabemos, os grandes desafios colocam-se ao nível dos conteúdos e das dinâmicas de interacção e colaboração entre os diferentes actores sem condicionar ou diminuir a sua própria autonomia. É este ponto que gostaríamos de considerar e analisar ainda que sucintamente, nesta parte da nossa palestra.

Em relação aos conteúdos, diríamos, que não basta ter, cada vez mais disponíveis e rápidas, as chamadas “auto-estradas” da informação e da comunicação. Isso é, sem dúvida, um avanço excelente mas não é menos importante tudo o que circula por essas auto-estradas cada vez mais frequentadas, entupidas, congestionadas. Se não for resolvido rapidamente o problema da qualidade dos conteúdos muitas destas auto-estradas tornar-se-ão simplesmente intransitáveis, altamente poluídas e, até, contaminadas. Uma grande confusão e perda de tempo seria o que nos espera a médio prazo. A selecção e qualidade dos conteúdos são já o grande desafio do presente e sê-lo-ão, com certeza, de um modo mais decisivo no futuro (Burnham & Matos, 2004). Por isso, as capacidades e competências a desenvolver e a adquirir pelos nossos alunos, sejam elas mais básicas ou específicas, não poderão passar ao lado desta realidade. Mas também não basta fazer discursos e conferências sobre as novas capacidades e competências a adquirir pelos nossos alunos. É preciso, sobretudo, que, ao nível das políticas, organização e gestão curricular e institucional, sejam criadas as condições para que essas capacidades ou capacitações e competências se realizem. As escolas e os seus responsáveis, os docentes e os próprios alunos estarão suficientemente alertados

... os grandes desafios colocam-se ao nível dos conteúdos e das dinâmicas de interacção e colaboração entre os diferentes actores...

e precavidos para enfrentar as novas exigências da sociedade e preparar-se para elas? Iremos, certamente, sabê-lo a breve trecho, oxalá que o resultado não seja, mais uma vez, decepcionante e venha confirmar a nossa desatenção e inoperância crónicas (Tavares, 2004).

Não basta, por conseguinte, falar de choques ou de planos tecnológicos para justificar mais gastos e gerar mais empregos – embora, em sociedades mais desenvolvidas, se tenha verificado o efeito contrário – urge fazer que as novas tecnologias da informação e da comunicação sejam postas ao serviço de novos conteúdos, novos conhecimentos e novas aprendizagens que ajudem não apenas a transformar ou transmutar os processos mas a que o sucesso de todos os seus actores melhore significativamente quer do ponto quantitativo quer qualitativo mesmo exigindo, porventura, a partilha do próprio trabalho que começa a ser um bem cada vez mais escasso e, conseqüentemente, do emprego. O pluriemprego começa a ser uma injustiça social mais ou menos camuflada, um problema sério que terá que ser resolvido com urgência. Também aqui as escolas como organizações aprendentes terão um papel de primacial importância a cumprir. Oxalá, os seus actores e, sobretudo, os professores, os educadores, os formadores de formadores, os dirigentes e os alunos, estejam à altura desse enorme desígnio. Mas isso terá que passar por uma outra cultura decorrente de uma nova concepção servida por uma nova atitude por parte dos docentes e dos discentes que só será possível com uma nova formação dos principais actores com base num novo conhecimento ou ciberconhecimento, numa nova aprendizagem ou cibera-

dades de aprendizagem e ensino, deverá, pelo contrário, enformar a formação dos principais actores do processo.

5 Novas modalidades de aprender e ensinar e a formação dos principais actores

A nova realidade, impõe, como temos insistido (Tavares, 1996, 2003) novas modalidades de aprender e ensinar, obrigando a rever e alterar a formação dos principais actores do processo. Este parece um facto incontrovertido. Para isso, os próprios sistemas de formação e a sua organização, gestão, realização e avaliação terão que levar uma volta de cento e oitenta graus, nas concepções, atitudes, conteúdos, processos, modos de trabalho, espaços e tempos escolares, contextos sócio-culturais, etc.

Que sentido faz, hoje, por exemplo, a organização tradicional da leccionação em aulas teóricas, teórico-práticas e práticas ou laboratoriais, com a rigidez que se lhe conhece? O que acontece, no ensino superior, é que os alunos frequentam as aulas práticas, experimentais e teórico-práticas porque são obrigados mas às teóricas vão cada vez menos e acham que servem para muito pouco. Quer dizer que o trabalho, nos diferentes espaços disciplinares terá que ser organizado, gerido, realizado e avaliado de formas bem diferentes quer nas

aulas teóricas, teórico-práticas e práticas ou laboratoriais. Não basta que umas sejam obrigatórias e outras não. É preciso que todas sejam lugares de trabalho

e aprendizagem activa, produtiva, colaborativa, responsável e autónoma. Mas também é necessário que os alunos já venham habituados a isso dos anos anteriores. Há experiências inovadoras e criativas em curso mas em

O pluriemprego começa a ser uma injustiça social mais ou menos camuflada, um problema sério que terá que ser resolvido com urgência.

prendizagem à luz de uma outra visão da realidade que não é possível esconder mais face aos enormes avanços da ciência e tecnologia. Esta nova mundividência não poderá estar, de forma alguma, ausente das novas modali-

que a dificuldade da sua implementação é grande, pois, ainda são pequenas ilhas no meio de um imenso oceano em que as rotinas vão, na grande maioria dos casos, no sentido contrário, o que torna o trabalho muito difícil e compromete substancialmente os próprios resultados.

Para alterar esta situação, é precisa a formação de novas equipas de professores e uma nova forma de agrupar alunos nas turmas ou cursos, com o apoio e a colaboração efectivas dos órgãos de gestão da escola no sentido de mudar, transformar ou mesmo transmutar os seus modos de funcionar e trabalhar. Por isso, os objectivos, os conteúdos programáticos, no interior dos diferentes espaços disciplinares do plano de estudo, os processos de organização, gestão, realização e avaliação bem como a utilização dos tempos e dos espaços, dos equipamentos, e, sobretudo, a mobilização dos sujeitos e dos contextos assumem um papel determinante. Pelo que se esta mudança não se verificar em relação a estes factores tudo ficará na mesma não obstante os esforços que se tenham despendido.

Efectivamente, esta transformação ou transmutação, cada vez mais urgente, para que uma verdadeira mudança aconteça, é também ela uma construção pessoal e social ou co-construção de conhecimento em que é preciso atender a uma nova epistemologia que possibilite a criação de novos paradigmas ao nível das concepções e das atitudes susceptíveis de suscitar uma nova cultura de escola bem como uma maneira distinta de trabalhar as questões da aprendizagem, do ensino e do desenvolvimento de todos e de cada um dos seus actores. Esta nova cultura terá que ser mais eficaz do que a cultura tradicional, de contrário, não valeria a pena o esforço e, eventual incómodo ou desconforto. Em

toda e qualquer transformação, porém, um objectivo que não pode nunca ser perdido de vista é a melhoria do sistema no sentido de um maior e maior sucesso de todos os seus actores e, designadamente, os docentes e aprendentes ou discentes.

A nova realidade impõe novas modalidades de aprender e ensinar, obrigando a rever e alterar a formação dos principais actores do processo.

6 Experiências realizadas e em curso

No Brasil como em outros muitos lugares do planeta existem experiências docentes e aprendentes que são verdadeiras construções pessoais e sociais ou co-construções de aprender e ensinar. Por vezes, andamos à procura de milagres em casa dos outros quando, na realidade, eles estão a acontecer dentro da nossa própria casa. É para isto que gostaria de chamar a vossa atenção, neste último ponto de reflexão. Numa altura, em que me desloquei ao Brasil, para proferir uma conferência sobre “Uma Escola Reflexiva” no Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação, que teve lugar em Brasília de 15 a 19 de Outubro de 2001, a convite da Secretaria de Estado do Ministério da Educação, em que participaram mais de 3000 professores de todo país, dei-me conta do elevado número de experiências de grande qualidade, realizadas ou em curso, nas diferentes escolas brasileiras que eram verdadeiras construções pessoais e sociais de saberes, de conhecimento, de aprendizagens, de vida. Chamaram-me, sobretudo, a atenção as experiências realizadas e em curso nas diferentes comunidades de índios. Vocês conhecem essa realidade muito melhor do que eu e não irei aqui ocupar o vosso tempo.

Não temos que ter complexos, como, com frequência, acontece dando valor apenas a aquilo que vem de fora. Esse tempo passou ou está a passar muito rapidamente. O Brasil tem enormes capacidades, potencialidades e, competências para transformar as escolas, as organizações em verdadeiras comunidades aprendentes que conduzam a um maior e melhor sucesso de todos os seus actores e contribuam para o progresso efectivo da sociedade. É a troca mútua e recíproca que pressupõe uma comunidade de aprendizagem ou aprendente em que todos terão de dar o seu melhor, com esperança e alegria, para construção ou co-construção da paz e da felicidade de todos ou, pelo menos do maior número, na dinâmica dialógica da aliança inter-humana, como diria, Freire.

Em Portugal, também temos algumas experiências em curso das escolas básicas e secundárias às instituições do ensino superior de que vos poderia dar notícia com algum pormenor, mas gostaria mais de deixar-vos este tempo para poderem perguntar ou referir algumas das vossas experiências e podermos reflectir, em seguida, sobre elas, se for caso disso.

7 Conclusões

A concluir, cumpre dizer que as reflexões que acabamos de desenvolver, nesta palestra, em torno do tema “Aprender e ensinar como uma construção pessoal e social de conhecimento”, nos permitiram visitar uma série de pensamentos e preocupações que nos habitam e preocupam de há vários

anos a esta parte. Entre eles destacá-riamos:

- 1) A ideia do ensino, da docência e da aprendizagem e dos processos de formação, investigação e inovação como uma grande construção pessoal e social ou co-construção do humano em que o conhecimento, a afectividade, a vontade assumem um papel determinante;
- 2) O envolvimento da pessoa humana como um todo nesse processo individual e colectivo;
- 3) O envolvimento das políticas, das ideologias e dos contextos nesse processo;
- 4) O envolvimento das escolas como comunidades aprendentes através de processos mais partilhados, criativos, eficazes, colaborativos, responsáveis e autónomos;
- 5) O recurso aos meios e, designadamente, às novas tecnologias da informação e comunicação de uma maneira mais inteligente, espontânea, criativa e eficaz.
- 6) A necessidade de adquirir uma outra visão da realidade e do mundo com base num novo conhecimento ou ciberconhecimento que possibilite uma nova aprendizagem ou ciberaprendizagem, uma nova cultura e outras formas de ser, de estar, de agir e de comportar-se.

Todo este processo de conhecer, aprender e ensinar é uma verdadeira construção pessoal e social ou co-construção de conhecimento, de experiência, de acção e de vida a que não poderemos deixar de responder de um modo activo e pró-activo, organizado e colaborativo com determinação e eficácia.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I., & TAVARES, J. *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª Revista e desenvolvida ed.). Coimbra: Almedina. (2003).
- BRUNER, J. S. *Toward a theory of instruction*. New York: W.W. Norton & Co. (1968).
- BURNHAM, T. F., & MATOS, M. L. P. *Tecnologias da Informação e Educação à Distância*. Salvador: EDUFBA. (2004).

- CINTRA, B. E. L. *Paulo Freire entre o Grego e o Semita. Educação: Filosofia e Comunhão*. Porto Alegre: EDIPUCRS. (1998).
- DAMÁSIO, A. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano* (18th ed.). Mem Martins: Publicações Europa-América. (1998).
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra. (1997).
- GOLEMAN, D. *Emotional Intelligence: Why can it matter more than IQ?* New York: Bantam. (1995).
- LIRA MIRANDA, R. *Além da Inteligência Emocional. Uso Integral das Aptidões Cerebrais no Aprendizado, no Trabalho e na Vida*. Rio de Janeiro: Editora Campus. (1997).
- MARINS, J. J. N., Rego, S., Lampert, J. B., & Corrêa de Araújo, J. G. *Educação Médica em Transformação. Instrumentos para a Construção de Novas Realidades*. São Paulo: ABEM. Ed. HUCITEC. (2004).
- REBOUL, O. *O que é Aprender?* (E. Planchard, Trans.). Coimbra: Almedina. (1982).
- ROGERS, C. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros. (1977).
- ROGERS, C. *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes. (1980).
- SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass. (1987).
- SENGE, P., CAMBRON-MCCABE, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. K., A. *As Escolas que Aprendem. Um Guia da Quinta Disciplina para Educadores, Pais e Todos que se Interessam por Educação*. Porto Alegre: ARTMED. (2005).
- SHULMAN, L. Renewing the pedagogy of teacher education: impact of subject conceptions of teaching. In M. Lourdes Mesa & J. M. V. Jeremias (Eds.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* (pp. 53-69). Santiago de Compostela: Tórculo Ed. (1993).
- STERNBERG, R. Measuring the intelligence of an idea: how intelligence is the idea of emotional intelligence? In J. Ciarrochi, J. Forgas & J. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry* (pp. 187-194). Lillington, NC: Psychological Press, Taylor & Francis group. (2001).
- STERNBERG, R., & Grigorenko, E. Practical intelligence and its development. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 215-243). San Francisco: Jossey-Bass. (2000).
- TAVARES, J. *A Aprendizagem como Construção de Conhecimento pela Via da Resolução de Problemas e da Reflexão*. Aveiro: E. Cidine. (1992).
- TAVARES. *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora. (1996).
- TAVARES, J. A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 59-73). Porto: Porto Editora. (1997).
- TAVARES, J. Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva. In I. Alarcão (Ed.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 55-66). Porto: Porto Editora. (2000).
- TAVARES, J. *Reflexões interpessoais em uma escola reflexiva*. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* Porto Alegre: ARTMED, (pp.31-64). (2001).
- TAVARES, J. *Formação e Inovação no Ensino Superior*. Porto Editora. (2003).
- TAVARES, J. Notas sobre o cyberspaço e o cybertempo - Pressupostos para a “transmutação” do ensino superior. In T. F. Burnham & M. L. P. Mattos (Eds.), *Tecnologias da Informação e Educação à Distância*. Salvador (pp. 23-36). Salvador: EDUFBA. (2004).
- TAVARES, J., & Alarcão, I.. *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina. (1985)

.....

Este artigo, baseado em pesquisas no âmbito escolar, apresenta reflexões pedagógicas e filosóficas sobre a estrutura funcional da educação pública brasileira que contribui para a manutenção das desigualdades sociais marcadas pela interação sócio-comunicativa entre alunos e educadores. Aborda, diante disso, as influências significativas do contexto político-econômico na vida dos educandos para a exclusão/inclusão social. De modo geral, o artigo conclui com propostas de ensino-aprendizagem preparadas para a formação da cidadania e a superação das relações conflituosas do poder presentes na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Educação Escolar. Interação. Exclusão. Poder. Cidadania.

This article, based on research in the area of education, presents pedagogical and philosophical reflections on the functional structure of Brazilian public education which contributes to the maintenance of social inequalities marked by the socio-communicative interaction between students and educators. Faced with this, it discusses the influences that are significant in the politico-economic context of the students' lives faced with social exclusion/inclusion. In a general way, the article concludes with teaching-learning proposals prepared for the formation of citizenship and the surpassing of conflictual relations of power present in contemporary society.

Keywords: School Education. Interaction. Exclusion. Power. Citizenship.

A Perspectiva Educativa da Escola Simôa Gomes-PE e suas Relações de Poder

Sabrina
Alves Soares

Acadêmica do curso
de Graduação em Letras
pela Faculdade de
Formação de Professores
de Garanhuns – FFPG-UPE.
sabrinaalves8@hotmail.com

Francisca Núbia
Bezerra e Silva

Professora Titular dos
Cursos de Graduação e Pós-
Graduação na FFPG/UPE.
ffpg@garanhuns.rpi.br

Introdução

O Brasil, por sua origem colonial portuguesa, não sofreu as influências liberais do século XVIII, o que leva a relacionar o atraso do sistema educacional a esse processo histórico. Este trabalho tem como objetivo uma análise das condições do processo de ensino-aprendizagem na escola Simôa Gomes-PE. Trata-se de uma abordagem, cujo *lôcus* de realização passou a ser a interação sócio-comunicativa entre professores e alunos, que de modo geral, é trabalhada para a manutenção do poder elitista sobre as classes sociais dominadas.

Estudar o processo educacional a partir da observação do uso da linguagem entre educandos e educadores significa, necessariamente, estabelecer uma relação múltipla com diversas áreas do conhecimento: Linguística, Sociologia e Filosofia. Assim, é possível identificar que a ligação estabelecida entre sociedade e escola não se realiza sem a interação entre os indivíduos e esta só é concretizada por meio da linguagem. Valores e ideologias de cada comunidade tornam-se somente relevantes na vida do homem quando transmitidos pela ação dialógica, seja de forma oral ou escrita. É a partir daí que se constroem a consciência e o conhecimento humano.

Neste contexto, aborda-se a temática da situação dominante nas escolas que utilizam a linguagem como meio de imposição de idéias, conceitos e normas sem a percepção e valorização da expressividade do aluno.

Importante ressaltar, que tal perspectiva educacional diante das noções entre língua e poder reflete na realidade econômica brasileira quando os jovens saem das escolas incapacitados de acompanharem as exigências do merca-

*... a formação oferecida pelas escolas públicas...
não atende às necessidades concretas dos estudantes.*

do de trabalho, o qual se torna cada vez mais competitivo e seletivo.

Verifica-se, portanto, que a formação oferecida pelas escolas públicas, principalmente as situadas no ambiente com baixo nível sócio-econômico, não atende às necessidades concretas dos estudantes. Dessa forma, há indicações de que o conhecimento se constrói de maneira abstrata. Nega-se o direito do educando se instrumentalizar como um ser capaz de agir sobre o mundo.

De acordo com esses indicadores, situa-se um olhar reflexivo na referida escola pública, por identificar nela índices de repetência e evasão, além de conflitos de relacionamento entre professores e alunos. Logo, torna-se de suma importância avaliar esta problemática diante das considerações sobre a linguagem para que se possa encontrar resposta às causas da inércia educacional frente aos problemas sociais dos educandos. A partir dessa definição, é possível fazer levantamentos de propostas de uma melhoria da estrutura institucional, preparada para a consolidação da cidadania e valorização da identidade do indivíduo.

No decorrer do trabalho, encontra-se reflexões com fundamentação teórica e

metodologia aplicada, a fim de dar relevância ao tema para aqueles que desejam fazer trabalhos similares ou programas de redução de fracasso educacional.

1 A Descentralização da Política Educacional

A falta de iniciativa no âmbito educacional é um fator de grande influência no retardamento de melhoria qualitativa nas escolas públicas.

Os recursos burocráticos, os projetos e programas prontos dão ao público escolar uma

idéia de eficácia descontextualizada com a realidade local.

Com isso, a rotina de trabalho estabelecida pelos professores é em geral, rígida; não permitindo a flexibilidade necessária ao atendimento da heterogeneidade do alunado.

Efetivamente, devido a esta descentralização, a escolaridade dos setores populares constrói identidades organizadas para o fracasso do que para o êxito da aprendizagem. Assim, o padrão homogêneo de gestão escolar na organização administrativa e pedagógica causam efeitos destacados por Mello (1995, p. 131): “[...] reconcentração de poder, localismo e regionalismo estreitos, aumento das desigualdades sociais”.

Diante destas verificações, observa-se que a perspectiva educacional, pelo deslocamento de seus objetivos centrais em relação às características econômicas e sociais do ambiente escolar, tem sido pouco relevante na formação intelectual do indivíduo.

Além disso, atualmente demonstra-se que a simples ampliação do acesso à escola não garante a igualdade de oportunidades. Neste sentido, deve-se considerar e colocar em prática, na política institucional, a visão de igualdade tan-

to em relação à oportunidade como no tratamento. Não adianta abrir as portas da escola para que sejam depósitos de repetentes e fracassados, se não se resolver o problema da qualidade.

Na formulação de políticas não se permite desconsiderar as diversidades regionais de profundas desigualdades que comportam o continente brasileiro, pois a autonomia do estabelecimento de ensino, bem como, o nível local, são realidades que necessitam de soluções flexíveis, de atitudes democráticas para uma sustentação educacional que viabilize reverter o quadro da repetência e evasão.

Portanto, é a escola que deve propor metas e adotar formas de trabalho para cumpri-las; ser avaliada e responsabilizar-se pelos resultados.

2 As contradições da prática pedagógica no desenvolvimento da cidadania

A instituição escolar sempre foi considerada culturalmente, lugar centralizador da reflexão e da prática dos educadores. Disso resultam explicações do trabalho pedagógico ser voltado apenas à fala do “mestre” sem atribuir ao aluno condições de se destacar nesse espaço privilegiado de valores. Os grandes problemas enfrentados pelas escolas públicas, como repetência e evasão, tem sido ocasionado geralmente pela situação conflituosa entre o conhecimento formal do professor e o saber comum do corpo discente.

As estratégias de política educacional tem abordado soluções para esse fracasso escolar de forma homogênea, sem considerar a diversidade sócio-cul-

tural de cada instituição. Este fator influencia, consideravelmente, na atividade do educador, quando na sala de aula assume posturas didáticas inadequadas à realidade peculiar do aluno.

Pôde-se comprovar esta análise, a partir da recorrência da prática e depoimentos de alunos e professores da Educação Básica, na Escola Simôa Gomes da rede pública no município de Garanhuns, interior de Pernambuco.

Por ser situada em um ambiente com baixo nível sócio-econômico, buscou-se descobrir qual o envolvimento deste contexto nos problemas relacionados à qualidade de ensino-aprendizagem e nos conflitos de relacionamento humano de seus educandos. E assim, descobriu-se que tais dificuldades revelam a dimensão quantitativa da ineficiência do Ensino Fundamental brasileiro, que se desenvolve na formação da auto-imagem dos estudantes, cujas famílias esforçam-se para mantê-los, mas, posteriormente vai ao encontro do fracasso e acabam por incorporá-lo à sua vida. O mais dramático deste problema, como afirma Mello (1995, p. 45):

Acaba sendo considerada normal pela sociedade, a formação (ou deformação) de gerações e gerações de jovens e adultos, que se consideram fracassados e incapazes de adquirir habilidades intelectuais básicas.

Numa conversa informal com o corpo docente da escola, chegou ao consenso a seguinte argumentação sobre os fatores da improdutividade escolar:

Na formulação de políticas não se permite desconsiderar as diversidades regionais de profundas desigualdades que comportam o continente brasileiro...

É natural o fracasso na aprendizagem por parte dos alunos porque se trata de crianças e adolescentes de classe baixa e, além disso, suas famílias não dão valor à escola (...)¹.

¹ Os professores do depoimento são titulares e atuam aproximadamente há doze anos, na escola da referida pesquisa.

Neste depoimento, revela, portanto, que os próprios educadores descentralizam a função social da escola. Suas concepções são preconceituosas e ferem a identidade dos educandos. Dessa maneira, como se constrói atitudes cidadãs na formação do ser, se os professores não se sentem comprometidos com uma prática transformadora das estruturas conservadoras de poder? Logo, segundo Soares (2000, p. 19):

Obviamente, essa “teoria da deficiência cultural”, ao assim explicar, “cientificamente”, a “desigualdade” de que vinha sendo vítima a criança pobre na escola – culpando disso a própria criança e seu contexto cultural – confortavelmente dissimulou as verdadeiras razões sócio-político-econômico da desigualdade.

De acordo com essas considerações, tornou-se necessário observar a concepção de um aluno da 6ª série do Ensino Fundamental sobre o fracasso escolar:

Eu já fui reprovado duas vezes na 4ª série e sei como é ruim ser considerado um fracassado. A minha mãe sempre bate em mim quando eu tiro nota baixa.

(...) A minha maior dificuldade é aprender português e matemática, e agora que estou na 6ª série, não sei fazer conta de divisão e nem falar e escrever como a professora manda.

No relato do aluno, está implícita a ideologia de que o insucesso/sucesso no currículo escolar é, exclusivamente, responsabilidade do educando, e, este por ter vivenciado a repetência, sente-se incapaz de acompanhar as exigências que a escola o impõe. A família, re-

seu “atraso”, no domínio das disciplinas a não reprodução das informações transmitidas pela professora.

Neste aspecto, tanto o autoritarismo quanto a imposição do saber magistral colaboram para a existência das dificuldades citadas pelo aluno. Portanto, a causa da insuficiência da aprendizagem não está no estudante, mas na forma como a escola e a família o tratam. De modo geral, torna-se mais fácil atribuir a culpa na criança do que mesmo assumir as verdadeiras razões sociais e políticas do processo educacional.

De acordo com esses indicadores, pode-se ratificar, a partir da relação entre os depoimentos dos professores e do aluno, que a prática docente, nesta instituição, vem sendo trabalhada para a manutenção do poder, principalmente quando se trata do ensino de língua materna como processo de reprodução de uma linguagem dominante, apresentada como legítima. Dessa forma, os educandos não conseguem se libertar das condições opressoras quando, no seu contexto social como falantes, “há insegurança lingüística, pois consideram seu modo de falar pouco valorizado, e têm em mente outro modelo mais prestigioso, mas que não praticam” (CALVET, 2002, p. 72).

Dentre os mecanismos de controle social, cabe lembrar que os conflitos de vozes presentes na sociedade são gera-

dos no interior da escola, onde o ser em formação não adquire ferramentas essenciais para enfrentar as desigualdades e garantir sua cidadania. Segundo Soares

(2000, p. 9): “a escola que existe é antes contra o povo que para o povo”.

Assim, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação básica tem a responsabilidade de formar o indivíduo para o exercício da cidadania.²

A causa da insuficiência da aprendizagem não está no estudante, mas na forma como a escola e a família o tratam.

presentada pela mãe, não tem uma relação dialógica, e com isso, toma atitudes agressivas, o que possibilita o agravamento do problema. Além disso, o descrédito que a criança tem de si é reforçado quando acredita ser fator de

² Lei nº 9.394 de 20/12/1996 das Disposições gerais do Artigo 22, sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso

No entanto, o trabalho docente e gestão escolar admitem ser educação de qualidade aquela centralizada nos valores ideológicos da classe dominante e acham que os alunos de origem pobre só terão um futuro promissor se incorporarem esses valores; ou seja, a estrutura educacional popular está voltada mais para a exclusão do que para a inclusão social.

3 A Motivação e as Relações Interacionais da Linguagem no Contexto Escolar

Confiar em si mesmo, valorizar-se diante das situações, ter força de vontade para realizar algo; todos estes são sentimentos que resultam da satisfação da necessidade de estima, ou seja, de ser reconhecido como alguém de valor. Quando essa necessidade não é satisfeita, os resultados aparecem em forma de sentimentos de inferioridade, de fraqueza ou de desamparo; impedindo que a pessoa empreenda algo. É por esse motivo que o senso de auto-estima de um aluno interfere diretamente no resultado de suas atitudes e realizações escolares.

A partir do depoimento do aluno já citado anteriormente, verifica-se um conceito negativo que o educando tem de si, ou seja, tanto a mãe como a professora demonstram ter uma relação de interação verbal conflituosa, faltando um envolvimento afetivo com a criança. Dessa forma

[...] “a conduta do indivíduo é bastante influenciada pelos conceitos que vai formando sobre si e pela maneira como interpreta o significado das experiências que vivencia na preparação do palco para a atuação futura nas diversas situações sociais”. (GARRINSON, 1971, p. 326).

O atendimento e a conseqüente satisfação das necessidades originam a formação do autoconceito, que é a forma

como o homem se vê, como se acredita ser. Portanto, a percepção autopositiva favorece o desenvolvimento da confian-

... cabe lembrar que os conflitos de vozes presentes na sociedade são gerados no interior da escola...

ça e iniciativa. Contrariamente, como ocorre com o aluno analisando, promove o surgimento da insegurança, do sentimento de impotência frente à resolução de problemas.

Especificamente, quando o estudante, afirma não saber falar e escrever de acordo com a expectativa da professora, está claro, então, a desvalorização que a educadora demonstra diante do saber lingüístico do aluno. Sua concepção de ensino da língua materna torna-se uma mola propulsora de jogos ideológicos de poder, como se o bom falante fosse aquele que dominasse em seu discurso as normas pré-definidas pela gramática. No entanto, segundo Bakhtin (2002, p. 46): “A língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas”.

Mediante esses fatores, à medida que a criança se desenvolve ao lado das exigências e pressões exacerbadas dos adultos, passa a se sentir frustrada, inapta na realização de seus desejos e, nesse momento, a linguagem, como veículo indispensável nas relações humanas, configura-se de forma a garantir a opressão, limitando o valor expressivo do ser.

Com efeito, o aluno constitui a idéia formal da língua um modelo a ser reproduzido, e quando este não consegue atingir esse modelo abstrato, fora do seu contexto social, imagina ser incapaz de aprender e de interferir no processo de aprendizagem.

Assim, pode-se conferir que a forma como se trabalha a interação verbal entre alunos e educadores influencia no

desenvolvimento da motivação, enquanto constructo do ser social.

As lutas de classes e as disputas do poder são explícitas por meio da interação sócio-comunicativa entre os indivíduos, e estes, por sua vez, acreditam que o domínio na fala e na escrita da norma padrão da língua é indispensável para a garantia do acesso ao mercado de trabalho, de destacar-se social-

Em primeiro lugar, deve-se centralizar a escola como um lugar de trocas ideológicas, de lutas de classes...

mente. Esta concepção é responsável pela sustentação do silêncio diante das diversidades que permeiam a escola, sem considerar que são os fatores sociais, políticos e econômicos responsáveis pela não dimensão desse saber.

De acordo com a afirmação de Bakhtin (2002, p. 14): “os conflitos de língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema”. Todos os valores que centralizam o poder da sociedade perpassam através da linguagem. Sendo assim, é no ambiente escolar que a língua pode desempenhar função conservadora no controle da estratificação, como também função transformadora de conhecimento, de construção social.

Neste quadro, o papel do educador é fundamental. Seu modo de se relacionar com cada aluno e seu método pedagógico ajudam-no a sair-se bem nas situações novas com que se defronta. (POPPOVIC, 1980). O educando só tem motivação para aprender quando a escola tem um significado para ele, quando nela percebe que sua linguagem é valorizada e respeitada.

4 A Função Educacional e as Desigualdades Sociais

De acordo com as abordagens anteriores, o papel funcional da escola anali-

sada tem sido necessariamente mais próxima da reprodução da cultura dominante do que da recriação reflexiva da mesma. Tanto a homogeneidade da política educacional como a interação sócio comunicativa no ambiente de ensino colaboram para o fracasso no processo de aprendizagem.

Diante disso, como identificar a função social esta instituição na solução das desigualdades sociais?

Em primeiro lugar, deve-se centralizar a escola como um lugar de trocas ideológicas, de lutas de classes, e portanto, de jogos lingüísticos que interferem na produção do conhecimento. Mesmo que ela queira inculcar nos alunos valores que não pertencem ao seu contexto social, estes, por sua vez, demonstram atitudes de resistência diante desses valores dominantes.

A diversidade sócio-cultural está, portanto, dentro e fora da escola. Além disso, a solução dos conflitos existentes na sociedade não reside em querer anular ou superar uma cultura sobre a outra, mas em considerar sua importância na formação da identidade do ser humano. Para isso, como afirma Soares (2000), não cabe, exclusivamente, à instituição escolar resolver ou acabar com a discriminação das classes populares, mas na sociedade como um todo.

O papel da escola está no compromisso diante dos problemas sociais, mostrar, através de sua prática pedagógica e gestão, alternativas para uma participação ativa de seus alunos na construção da cidadania. É claro que a educação só consegue atingir tais objetivos se a atuação do professor não for limitada à transmissão de suas idéias; que suas atividades induzam a vivenciar práticas sociais ligadas à solidariedade, à colaboração, à crítica, à iniciativa e à criação.

Este intercâmbio, que a escola serve na formação do indivíduo, requer um

aprimoramento nas formas de pensar e agir para que essas propostas abandonem o campo imaginário e passem a veicular na realidade das pessoas.

É dessa maneira que a educação amplia os horizontes para uma melhoria de vida entre as classes sociais menos favorecidas. Portanto, não está nela a anulação das desigualdades, mas parte do seu trabalho para uma conscientização da prática cidadã no desenvolvimento da sociedade.

No entanto, só é possível realizar estas aspirações, quando os educadores se desprenderem do discurso verborágico para uma prática consistente no respeito às diferenças como cita Freire (2001, p. 67):

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e neste dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

Logo, dar possibilidade ao educando de descobrir o encanto e a beleza nas expressões culturais de sua gente é uma das funções sociais que a escola deve desempenhar na construção de um mundo aberto ao diálogo, ao entendimento da própria história, destacando-se o ser como agente transformador, não mais passivo diante dos interesses sociais vigentes.

Porém, essa ação transformadora depende do homem coletivo, não suprimindo a individualidade, mas lhe dando força aos outros. Pelo sentido que há nessa coletividade, uma sociedade mais humana significa superar a intollerância e os privilégios da elite; é contra ir às desigualdades.

De acordo com Gadotti (1998, p. 81): “Se quisermos inverter a corrente das injustiças é preciso começar por privilegiar os injustiçados”.

Antes de mais nada, é necessário ter consciência da existência das contradi-

ções sociais, e que a escola, como reflexo dos valores da sociedade, passa a apresentar em seu ambiente tais contradições e opressões.

É ingênuo pensar que a escola resolve os conflitos entre as classes. Ao contrário, é nela que se expande as desigualdades já pré-existentes na sociedade. No entanto, o papel do educador moderno compete estabelecer uma ação democrática de ensino; que os educandos possam indagar sua realidade, como afirma Bechara (2003, p. 21):

[...] no uso da linguagem para agir como instrumento na solução de problemas, na aprendizagem ou no conhecimento de como a linguagem torna essa pessoa capaz de explorar o ambiente em que se insere ou que tem diante de si.

Mediante esta necessidade da educação atual, torna-se como referência a fala de um aluno de 8ª série do Ensino Fundamental da escola avaliada, o que foi possível identificar a contradição entre o ato pedagógico e a realidade social do educando:

[...] é importante estudar para garantir um futuro melhor; mas o pior é que a gente não tem uma escola de qualidade e por isso os pobres acabam saindo da escola sem destino, sem esperança.

Neste argumento, a realidade educacional na vida do aluno ao invés de garantir sua dignidade humana, reflete a ideologia de que a classe social menos privilegiada tem já definido pela sociedade uma condição inferior da classe dominante, e com isso incute no estu-

É ingênuo pensar que a escola resolve os conflitos entre as classes.

dante um sentimento de acomodação diante das opressões.

O educador, nesta situação, cria as contradições e os conflitos, além de permanecer neutro, servindo aos interesses dominantes.

Desse modo, para uma possível solução desta realidade, é necessário educar

para a conscientização de si mesmo e da sociedade. Para isso, a democratização do ensino não pode ser entendida como meio dos educandos elevarem seu nível social, ter um *status* superior como cometem esse engano muito professores, alunos e sociedade em geral; mas pela capacidade que ela tem em acolher os problemas e respondê-los, buscar a afirmação do povo e de suas necessidades reais. Daí o sentido da educação ser transformadora, ir contra a ordem estabelecida, convencional e alienada. É preciso educar para a liberdade coletiva.

Através dos depoimentos anteriores, identificou-se de que forma a interação verbal entre professores, aluno e família; e a descentralização de suas funções sociais contribuem no fracasso do processo de ensino – aprendizagem.

Cabe acrescentar, paralelamente a estas discussões um outro julgamento realizado pela comunidade escolar, a qual demonstra uma certa inquietação sobre a imagem da instituição:

[...] é comum encontrar aqui alunos que não querem nada com a vida. Ficam fora da sala de aula e a direção não faz nada para resolver esse problema.

Observa-se, no contexto escolar, uma atitude docente omissa em relação aos conflitos de relacionamento no interior da escola. Não há uma formação voltada para o compromisso; e a falta de coer-

confiante no trabalho global extra-escolar e inacabado.

Conclusão

De início, cabe lembrar que no processo de ensino – aprendizagem, a vida social e suas relações com a diversidade lingüística e cultural figuram como importantes fatores na inclusão do educando com sujeito histórico.

É nessa reflexão que a análise do contexto social da escola Simôa Gomes – PE possibilitou fazer um levantamento sobre a importância da prática docente na transformação social dos alunos. Verificou-se em sua política educacional que a democratização de ensino se deve configurar não somente em quantidade de vagas na escola, mas na qualidade de serviço prestado por ela.

Mediante esses fatores, pode-se admitir que a cultura do fracasso da comunidade escolar, comprovado pelo descrédito diante da ineficácia que a instituição tem sobre os educandos, pode ser substituído pela cultura do sucesso.

Para isso, a pesquisa teve como objetivo sistematizar uma educação de qualidade voltada para as necessidades vitais dos educandos, a qual deixa, em síntese, evidenciada a importância de uma dimensão relevante na postura es-

trutural da escola – professores e gestão interligados para o compromisso com o contexto sócio-econômico dos alunos - imbuído desta concepção, o agente-educador

apresentará novas relações interacionais, a fim de atingir a motivação do alunado, considerando seu saber empírico como ponto de partida para um aprimoramento do conhecimento de seu mundo.

Esta prática promove a reconciliação entre o novo saber instrumentalizado pela escola e as informações que o aluno traz consigo no convívio familiar,

A função social da educação consiste em ter uma proposta política confiante no trabalho global extra-escolar e inacabado.

ção, neste caso, colabora para um espontaneísmo dos alunos. Porém, tanto a presença rígida de regras como a sua ausência são responsáveis pela opressão, pela manutenção do poder. A escola deve tratar a liberdade como ato cidadão, seguindo uma direção consciente e responsável.

Portanto, a função social da educação consiste em ter uma proposta política

conduzido-o a uma formação reflexiva do meio social em que vive. A atividade docente, comprometida pela construção da cidadania desafiará uma prática alienante que tende a induzir o fracasso escolar como realidade própria de crianças e jovens carentes de famílias fragmentadas, colocando-os como culpados do não cumprimento às expectativas do ensino na escola, descentralizando as verdadeiras causas políticas, econômicas e sociais neste processo de desigualdade, desobrigando-se de sua verdadeira função na sociedade.

Parece possível que a educação venha inspirar – baseada na visão de Bakhtin, Soares, Mello, Poppovic, Freire e outros educadores – alternativas de

construções culturais e interações sociais que desafiam as relações de poder e dominação sobre os seres humanos. A perspectiva educacional, diante de tais abordagens, infere numa reflexão pedagógica consciente das mudanças do século XXI.

Logo, a partir dessas considerações, seja possível tanto para a escola pública avaliada como as demais inseridas no mesmo contexto, valorizar as classes populares, tendo como objetivo favorecer a sua comunidade condições de acompanhar o progresso comunicativo e informacional, superando os conflitos de valores e de poder de consumo no interior mesmo do sistema educacional.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* 11. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- BRZEZINSKI, Iria. (Org). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do conflito*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- GARRINSON, Karl. *Psicologia da Criança*. São Paulo: Ibrasa, 1971.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- POPPOVIC, Ana Maria. (Coord). *Pensamento e linguagem: programa de aperfeiçoamento para professores de primeiras séries*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas / Abril, 1980.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: Uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

.....

Este artigo faz uma abordagem teórica dos principais conceitos introduzidos por Vygotsky** no campo da psicologia histórico cultural, como a interação e a atividade mediada. Para Vygotsky as Funções Psicológicas Superiores como a memória, a atenção voluntária, a capacidade de resolução de problemas, a formação de conceitos, são próprias dos seres humanos e tem origem sócio-cultural sendo desenvolvidas pelos sujeitos no decorrer da existência como resultado da herança cultural recebida de seus antecessores, através dos processos de mediação e de interação. Em se tratando do portador de deficiência mental, este sujeito pode se beneficiar bastante da educação escolarizada, desde que a intervenção pedagógica seja orientada para atender as necessidades do sujeito, possibilitando assim o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Palavras-Chave: Psicologia histórico cultural. Vygotsky.
Aprendizagem e Desenvolvimento. Deficiência Mental.

This article makes a theoretical excursion into the principal concepts introduced by Vygotsky in the field of historico-cultural psychology with interaction and mediated activity. For Vygotsky, the Superior Psychological Functions such as memory, voluntary attention, the capacity for the resolution of problems, formation of concepts are proper to human beings and originate socio-culturally, being developed by subjects in the course of existence as the result of cultural inheritance received from antecessors, through processes of mediation and interaction. Regarding the mental deficient, this subject can benefit a lot from school education to extent pedagogical intervention is oriented to attend the necessities of the subject, thus permitting his development and learning.

*Keywords: Historico-cultural Psychology. Vygotsky.
Learning and Development. Mental Deficiency.*

** Em decorrência das diversas grafias existentes, neste artigo estaremos utilizando a grafia inglesa.

A Psicologia Histórico Cultural e sua Contribuição para a Educação do Portador de Deficiência Mental*

Vivina Dias
Sol Queiroz

Professora da Universidade
Para o Desenvolvimento do
Estado e da Região do
Pantanal – UNIDERP.
vivianasol@terra.com.br

1 Introdução

Lev Semenovich Vygotsky nasceu na cidade de Orsha - Bielo Rússia, em 5 de novembro de 1896, e morreu em Moscou, no dia 11 de junho de 1934, vítima de tuberculose.

Em decorrência de sua morte precoce, seus principais colaboradores¹, Alexander R. Luria e Alexis N. Leontiev, deram continuidade a sua obra em psicologia, nomeada pelo próprio Vygotsky de psicologia cultural, instrumental ou histórica, para designar a nova abordagem por ele proposta para a psicologia, na Rússia, naquele momento histórico.

Antes de se integrar à equipe de Kornilov, Vygotsky lecionava no curso de professores da cidade de Gomel, o que lhe permitiu um contato com crianças portadoras de defeitos congênitos, cegos, surdos e deficientes mentais.

* Este artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado: **Educação, Computadores e Deficiência Mental: interações possíveis**, defendida em 10/04/1997 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Sônia da Cunha Urt.

¹ Desde a sua chegada em Moscou no ano de 1924 para integrar-se à equipe de Kornilov.

Procurando explorar as potencialidades desses sujeitos, Vygotsky atentou mais às suas qualidades que aos seus defeitos.

Ao ser convidado para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou, dirigido por Kornilov, fundou o Instituto de

O cenário da psicologia no mundo, na época da entrada de Vygotsky nesse campo de conhecimento, estava dividido em duas correntes...

Estudo das Deficiências e dirigiu um Departamento de Educação Especial, nos comitês populares de educação (Narkompros).

De acordo com Palangana (1994, p. 79) “foi em decorrência dessa experiência com educação especial que Vygotsky passou a se interessar mais sistematicamente pela psicologia”.

O cenário da psicologia no mundo, na época da entrada de Vygotsky nesse campo de conhecimento, estava dividido em duas correntes. De um lado os psicólogos americanos, influenciados pelo empirismo de John Locke que atribuía a origem das idéias às sensações produzidas pela natureza. De outro, estavam os psicólogos europeus, influenciados por Descartes e Kant, que atribuíam à consciência um nível abstrato e já preexistente no psiquismo humano.

Como na Rússia a situação não era muito diferente, Vygotsky iniciou uma psicologia que estudava o comportamento humano enquanto fenômeno histórico e socialmente determinado, deixando claro que a psicologia pavloviana e bekhtheriana (predominante na Rússia) explicavam com competência os processos psicológicos inferiores, mas falhavam em explicar os processos psicológicos especificamente humanos, ou seja, as Funções Psicológicas Superiores.

Neste período liderou um grupo de jovens cientistas comprometidos em pesquisas nas diferentes áreas da psicologia, cujos estudos se orientavam no sentido de realizar uma análise

se histórico-crítica na situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. O objetivo último desses teóricos era propor, a partir das conclusões obtidas, uma nova forma, um modelo mais abrangente, para explicar os processos psicológicos humanos. (PALANGANA, 1994, p. 79)

O novo enfoque dado por Vygotsky à Psicologia apresenta três pontos básicos para o entendimento do desenvolvimento humano:

a. O pensamento e o comportamento das crianças se desenvolvem a partir das interações estabelecidas com

adultos mais experientes.

b. A linguagem é o principal instrumento de interação entre os sujeitos.

c. A relação do sujeito com o mundo é uma relação mediada por signos e instrumentos.

Na concepção desse autor, o desenvolvimento humano só pode ser entendido a partir do desenvolvimento da sociedade. Nessa perspectiva, o homem é considerado um sujeito histórico, síntese das interações que ele próprio estabelece ao longo de sua existência, ou seja, a transformação do homem só ocorre quando ocorre a transformação da sociedade, por ser fruto das influências que recebe na história das relações sociais que são especificamente humanas.

Para defender a idéia de que o desenvolvimento humano é o resultado concreto do desenvolvimento material da sociedade, Vygotsky se apoiou nas concepções de Marx para quem “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1974, p. 335, apud PALANGANA, 1994, p. 104).

Isto é, o homem não é produto apenas do biológico e tão somente do meio, mas da relação que se desenvolve entre ambos, cabendo ao homem o papel ativo de interferir, criar e transformar o meio em que vive, através das

interações que estabelece ao longo de sua existência.

2 O que é Interação?

Interação que em termos genéricos significa influência ou ação recíproca é um dos eixos centrais da teoria de Vygotsky para se entender o desenvolvimento humano. O homem não é resultado isolado do biológico e nem apenas do meio, mas a síntese desses dois aspectos, desenvolvendo-se ao receber e devolver influências durante as trocas sociais realizadas.

Nessa perspectiva, o homem é considerado um sujeito histórico e social, constituído nas interações estabelecidas com o meio, apropriando-se das experiências vivenciadas pela humanidade, através dessas interações.

Sendo assim, o sujeito se desenvolve porque movimenta processos internos que se formaram externamente via vínculos sociais e culturais que lhes propiciam atribuir significado às suas ações individuais e coletivas.

Vygotsky define o desenvolvimento como mudanças progressivas a partir de um estado de indiferenciação, porém, de forma única, ele define esse curso a partir de interações simbólicas básicas com outros sujeitos sociais mais maduros e competentes, sendo tudo que for vivido no social internalizado na forma de fenômenos intrapsíquicos. (VASCONCELOS & VALSINER, 1995, p. 46)

São os significados que permitem ao sujeito interagir com o mundo real através dos elementos mediadores (ferramentas, instrumentos, signos, inventores), construindo e categorizando as informações recebidas durante as trocas sociais realizadas. Entretanto, não são todas as trocas que promovem o desenvolvimento do sujeito; é necessário que se considere a qualidade dessas interações a partir do significado atribuído pelo sujeito da ação à ação que está sendo realizada.

Para tanto o sujeito deve ser considerado ativo na construção do seu conhecimento, pois a passividade em nada contribui para que as informações recebidas do exterior se processem a nível interno de forma a permitir o seu crescimento individual.

Dessa maneira, a atividade espontânea do sujeito menos experiente se for bem interpretada pelo outro mais experiente pode-se constituir numa importante base de edificação das interações sociais rumo ao desenvolvimento pessoal do sujeito.

Na perspectiva de Vygotsky, o sujeito partilha as ações através das relações estabelecidas entre ele e o meio, sendo que as instituições como família, escola e igreja são muito importantes para o estabelecimento de significado das ações individuais e sociais, por se constituírem em elementos de mediação para o sujeito.

3 O Processo de Mediação

Para Vygotsky, as funções especificamente humanas têm um caráter mediatizado, isto é, primeiro se formam no meio social para depois se tornarem individual, através dos instrumentos e dos signos.

Mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento. [...] Essas operações com signos são produto das condições específicas do desenvolvimento social. (VYGOTSKY, 1989a, p.44)

São os significados que permitem ao sujeito interagir com o mundo real através dos elementos mediadores, construindo e categorizando as informações recebidas durante as trocas sociais realizadas.

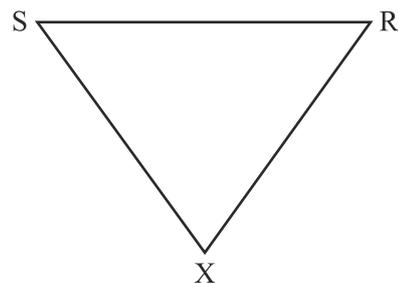
Enquanto os instrumentos orientam a ação do sujeito externamente, os signos são orientados para o interior do próprio sujeito. Assim a estrutura

mediatizada ocorre quando o processo interpsicológico adquire um caráter intrapsicológico.

Para ilustrar o processo de mediação nos seres humanos, citemos o exemplo de uma criança colocando o dedo numa tomada de energia elétrica. A relação estabelecida pode ser direta ou mediada. Será direta quando a criança retirar o dedo ao sentir o choque da corrente elétrica. Será mediada se ela retirar o dedo por se lembrar que poderá levar um choque, ou porque um adulto ou criança mais experiente lhe informar a respeito. Nesse caso, a mediação se dará pela intervenção do outro.

Contrapondo-se à teoria comportamentalista que pressupõe uma relação direta do sujeito com o meio, representado pelo esquema S.....R, comum às funções elementares (presentes também nos animais) e que são determinadas pelo ambiente, Vygotsky pontua que as funções superiores especificamente humanas estão enraizadas na cultura e são determinadas por estímulos artificiais, permitindo ao sujeito o controle externo do seu comportamento. Neste caso, a relação se dá através da mediação, representada pelo esquema

No nosso exemplo, a lembrança e a intervenção do outro ao se constituírem em elementos mediadores, confirmam a teoria Vygotskyana de que nas relações estabelecidas pelo homem predominam as de caráter mediatizado em substituição às relações diretas, pois se assim não fosse, não se formariam no homem as funções psicológicas superiores, característica essencial do desenvolvimento social e cultural da humanidade.



S² = "estímulo" R = resposta X = elemento mediador

4 As Funções Psicológicas Inferiores (Naturais ou Elementares) e Superiores (ou Culturais)

Vygotsky considera que os aspectos tipicamente humanos se formam ao longo da história da humanidade, numa relação estabelecida entre o homem e o meio, isto é, ao mesmo tempo em que modifica o meio ambiente o homem também se modifica.

Para caracterizar esses aspectos especificamente humanos, Vygotsky (1989a, p. 21) se preocupou com três questões fundamentais:

1. Qual a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social?
2. Quais as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e quais as conseqüências psicológicas dessas formas de atividade?
3. Qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem?

Segundo o autor, uma das diferenças entre o homem e os outros animais é o desenvolvimento de processos psíquicos superiores que se formam no homem

... as funções superiores especificamente humanas estão enraizadas na cultura e são determinadas por estímulos artificiais, permitindo ao sujeito o controle externo do seu comportamento.

² O conceito de Estímulo que está sendo utilizado, não tem a mesma conotação da teoria comportamentalista. Refere-se aos elementos presentes na cultura.

através da sua interação com o meio físico, social e cultural.

El desarrollo natural produce funciones con formas primarias, mientras que el desarrollo cultural transforma los procesos elementares en procesos superiores. Es la transformación de los procesos elementares en superiores o que Vigotsky tiene en mente cuando se refiere a la naturaleza cambiante del desarrollo (Wertsch, 1988, p. 41)

De acordo com Vygotsky, as funções psicológicas elementares (reações automáticas, ações reflexas, associação simples, atenção involuntária, memória mecânica), encontram-se presentes na criança pequena e nos animais e são de origem puramente biológica, ao passo que as funções psicológicas superiores (capacidade de solucionar problemas, armazenamento de informações, uso adequado da memória, formação de conceitos científicos, vontade voluntária), não são inatas, elas se desenvolvem nas interações sociais e são internalizadas pelos sujeitos através das influências culturais e da ação desse sujeito no mundo físico social e cultural.

As funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado, adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento. A atenção, que antes era involuntária passa a ser voluntária e depende cada vez mais do próprio pensamento da criança, a memória mecânica se transforma em memória lógica orientada pelo significado, podendo ser usada deliberadamente pela criança. Poder-se-ia dizer que tanto a atenção como a memória tornam-se lógicas e voluntárias, já que o controle de uma função é a contrapartida da consciência que se tem dela. (VYGOTSKY, 1991, p. 77 e 78)

Na concepção de Vygotsky, a atividade dos animais é marcada apenas pelo instinto, ou seja, consiste em atender as suas necessidades biológicas imediatas, ao passo que o homem, tem ações mais complexas, isto é, suas necessidades não são apenas biológicas, mas sociais, culturais e políticas.

Desse ponto de vista, a relação que o sujeito estabelece com a sociedade é re-

sultado de uma interação dialética com essa sociedade, transformando-a e sendo influenciado por suas transformações.

El mecanismo subjacente a las funciones psicológicas superiores es una copia de la interacción social; todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales

... as relações do sujeito com o meio externo é uma relação mediada pelos signos e instrumentos criados pelo homem...

internalizadas... su composición, estructura genética y medios de acción (formas de mediación), en una palabra, su misma naturaleza, es social. Incluso en el caso de los procesos psicológicos (internos), su naturaleza se mantiene como cuasi-social. En su propia esfera privada, los seres humanos retienen las funciones de la interacción social. (WERTSCH, 1988, p.82)

Vygotsky salienta ainda que as relações do sujeito com o meio externo é uma relação mediada pelos signos e instrumentos criados pelo homem, portanto as funções psíquicas superiores, especificamente humanas, são oriundas do desenvolvimento cultural e social da humanidade.

Para o mesmo autor, os instrumentos e os signos têm uma função mediadora. Enquanto os instrumentos propiciam mudanças externas no sujeito, ampliando suas possibilidades de transformação do meio físico, social e cultural, auxiliando o homem de dentro para fora, os signos agem de fora para dentro. Sua função é auxiliar nas atividades internas do sujeito, as atividades psíquicas. Na relação estabelecida entre o signo e o instrumento dá-se a reconstrução interna das operações externas, através do processo de internalização, ocorrendo assim, a transformação das funções elementares em funções psicológicas superiores.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que, com o auxílio dos instrumentos, o sujeito controla o meio externo, adaptando-o às suas necessidades, e com o

auxílio dos signos, controla o meio interno de acordo com sua vontade.

Dentre os signos e instrumentos criados pelo homem, a linguagem é quem desempenha um papel imprescindível na formação das funções psíquicas humanas. Através da linguagem, o sujeito pode

... o sujeito controla o meio externo, adaptando-o às suas necessidades, e com o auxílio dos signos, controla o meio interno de acordo com sua vontade.

lidar com objetos externos, abstrair e generalizar as características desses objetos, preservar, assimilar e repassar as experiências legadas pela história da humanidade, tanto é que, desde as primeiras formas de expressão utilizadas pelo sujeito quando criança, a linguagem tem um caráter social, evoluindo da fala pré-intelectual até se transformar em fala internalizada.

A fase pré-intelectual da fala, que é a primeira fase, consiste em a criança pequena se comunicar com o adulto através de gestos, choros e balbucios. Apesar dessa linguagem não ter um significado específico, a criança consegue se fazer entender pelo adulto.

A segunda é a fase da inteligência, onde a criança interage no seu meio e resolve problemas práticos. Mesmo não tendo a linguagem verbal, ela é capaz de utilizar instrumentos intermediários, como subir numa cadeira para alcançar um objeto que está em cima de uma mesa.

Na concepção Vygotskyana este é o período pré-linguístico da fala. Nessas duas primeiras fases, o pensamento e a linguagem não estão interligados, porém, à medida que a criança em suas interações com o adulto aprende a usar a linguagem como instrumento para expressar o seu pensamento, este se torna verbal e racional.

Para Vygotsky, a linguagem é o instrumento através do qual a criança

internaliza os padrões culturais do seu meio, isto é, a criança aprende a falar com o adulto, depois, esta fala, que é externa, passa a ser egocêntrica, e evolui para uma fala interior. Não desaparece, transforma-se em interior e se faz presente na vida das crianças e dos adultos, como um fio condutor da atividade humana.

A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é internalizada. Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal. (VYGOTSKY, 1989a, p. 30)

A fala internalizada propicia a criança pensar emoções futuras. Essa fala ao proceder as atividades da criança, dirige suas ações para um determinado fim, permitindo a ocorrência de funções psicológicas complexas, como comparar, planejar, estabelecer prioridades, solucionar problemas, etc.

De posse dessa capacidade, o sujeito organiza suas ações, não precisando mais se apoiar em elementos exteriores. Suas ações partem de elementos que foram internalizados na relação com o outro e que se transformaram em funções intra-psicológicas.

A internalização das funções psicológicas desenvolvidas na interação do sujeito com o meio cultural implica numa reconstrução interna, envolvendo processos psicológicos que propiciam ao sujeito uma identidade individual, construída na relação com o outro, no meio social do qual faz parte, ou seja, ao mesmo tempo que o sujeito é um indivíduo singular ele se constitui também num sujeito histórico e social.

Assim, para compreendermos o processo de transformação das funções psicológicas elementares em superiores, tal como foi proposto por Vygotsky, de-

vemos ter como pressuposto básico de que são nas relações sociais entre os sujeitos que elas se formam; portanto, suas origens são sociais e históricas, bem como todos os demais elementos de mediação entre o sujeito e o meio, tem um importante papel cultural para o desenvolvimento de aspectos especificamente humanos, permitindo-lhe interagir com as situações do mundo real a partir de seu desenvolvimento e aprendizagem.

5 Relação entre Aprendizado e Desenvolvimento

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento foi uma das preocupações de Vygotsky ao elaborar sua teoria sobre o desenvolvimento humano.

Partindo do princípio que o sujeito estabelece interações desde o seu nascimento, como forma de sobrevivência no grupo social do qual faz parte, Vygotsky postula que o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado realizado nesse grupo.

Segundo Vygotsky, desde que nascem, as crianças recebem instruções e informações dos adultos e aprendem com eles; portanto, “aprendizado e desenvolvimento estão interrelacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. (VYGOTSKY, 1989a, p. 95). Entretanto, apesar de se interrelacionarem, cada um desses processos ocupam um lugar específico na vida do homem, preservando cada qual a sua identidade.

Para empreender uma análise acerca da interação entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky destaca três grandes correntes teóricas que trataram do assunto, para então fazer suas pontuações.

A primeira corrente defendida por Jean Piaget trata o desenvolvimento e a aprendizagem de forma independente.

Isto é, o desenvolvimento é pré-requisito para que ocorra a aprendizagem. “O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utiliza dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso”. (VYGOTSKY, 1989a, p. 89)

A segunda, defendida principalmente pelos behavioristas trata a aprendizagem e o desenvolvimento como fenômenos idênticos. “O desenvolvimento reduz-se, primariamente, à acumulação de todas as respostas possíveis”. (VYGOTSKY, 1989, p. 91)

A terceira postula que aprendizagem e desenvolvimento são dois processos independentes que interagem afetando-se mutuamente, ou seja, aprendizagem é desenvolvimento, e desenvolvimento é aprendizagem. Esta posição é defendida pelos gestaltistas. Segundo Vygotsky, o problema dessa terceira corrente teórica é que ela tenta superar os erros das duas primeiras combinando-as apenas, ao passo que aprendizagem e desenvolvimento são dois fenômenos que, apesar de distintos e independentes, torna um ao outro possível.

De acordo com Vygotsky, a aprendizagem é o meio através do qual o sujeito constrói conceitos e desenvolve estratégias de generalização desses conceitos mutantes em função do desenvolvimento e presentes em nossas vidas desde o nascimento; defende a tese de que, desde o início da vida, o sujeito aprende

... a aprendizagem é o meio através do qual o sujeito constrói conceitos e desenvolve estratégias de generalização desses conceitos mutantes...

com os adultos que o rodeiam, através da interação direta e da imitação das atividades do adulto.

Contraopondo-se as teorias que concebem a inteligência como inata, Vygotsky

a define como habilidade para aprender, sendo portanto, o meio social e cultural responsáveis pela promoção da aprendizagem do sujeito, aprendizagem esta que se constitui num ato histórico, isto é, ocorre num meio que não é neutro, isolado, mas que é determinado pelas condições históricas da humanidade.

Desse ponto de vista, toda aprendizagem produz um novo patamar e conseqüentemente promove o desenvolvimento do sujeito que está constantemente em processo de novas aprendizagens.

Para Vygotsky, o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar. O aprendizado desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre vários objetos e situações. Conseqüentemente, o desenvolvimento é sempre um conjunto maior que a aprendizagem, pois “ao dar um passo no aprendizado a criança dá dois no desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 1989, p. 94)

A partir dessas análises acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky implementa um novo enfoque para se entender essa relação, introduzindo o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

6 O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal

Para Vygotsky, a aprendizagem do sujeito se dá através da atividade mediada e da interação estabelecida com o

... toda aprendizagem produz um novo patamar e conseqüentemente promove o desenvolvimento do sujeito que está constantemente em processo de novas aprendizagens.

meio de onde recebe e para onde devolve influências sócio-culturais, decisivas ao desenvolvimento de funções que são especificamente humanas.

Parafraseando uma conhecida ideia de Marx, poderíamos dizer que a natureza psicológica humana representa la superposición de las

relaciones sociales interiorizadas que se han transformando en funciones para el individuo y en formas de la estructura individual. (VYGOTSKY Apud WERTSCH, 1988, p. 75).

Isto significa que o sujeito se apropria dos conhecimentos disponíveis de forma ativa, a partir das interações sociais.

A apropriação ativa da cultura pelo sujeito é explicada, na concepção Vygotskyana, pela transição das funções interpsicológicas em funções intrapsicológicas, a saber: tudo que existe para o indivíduo existiu, em um primeiro momento, entre indivíduos, isto é, no contexto das interações sociais. (ZANELLA, 1992, p. 96)

Para tanto, Vygotsky estudou a importância que a instrução escolar tem para o desenvolvimento humano, deixando bem claro em sua teoria que, apesar das leis de desenvolvimento serem universais, cada sujeito tem uma história de vida diferente do outro; portanto, o seu estágio de desenvolvimento só pode ser considerado se for levado em conta o seu nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal. O que Vygotsky chama de nível de desenvolvimento real é aquilo que o sujeito apresenta como resposta final de uma situação sem qualquer intervenção de um outro sujeito, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais já estabelecidas em conseqüência de ciclos de desenvolvimento já completados, enquanto o nível de desenvolvimento proximal exige a colaboração do outro para que a solução do problema englobe aspectos mais complexos,

de modo a favorecer a emergência de funções ainda em processo de maturação.

A distância existente entre um ciclo de desenvolvimento completado

(real) e um ciclo de desenvolvimento por completar, é o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de

desenvolvimento potencial, determinado através da orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1989a, p. 97)

Na concepção de Vygotsky (1989a, p. 101)

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (...) O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Esses processos de desenvolvimento que ocorrem em consequência da interação estabelecida entre aprendizagem e desenvolvimento maturacional, Vygotsky os considera primordiais ao desenvolvimento humano, e afirma que essa relação só pode ocorrer na interação do sujeito menos experiente com outro mais experiente, seja adulto ou criança. De posse desses processos, o sujeito passa a agir de forma independente nas tarefas antes realizadas com ajuda, ou seja, o que o sujeito menos experiente consegue fazer com ajuda do outro mais experiente é muito mais indicativo do seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinho.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano passa por dois níveis, o real e o proximal, sendo o real conseguido de forma autônoma e independente, e o proximal com assistência de um parceiro, de maneira que se estabelece um ciclo de níveis que nunca se fecha, pois o que é real hoje foi proximal ontem, será real amanhã, novamente numa constante inter-relação.

Uma outra abordagem a respeito do que seja zona de desenvolvimento proximal foi elaborada por Wertsch, que a considera como “um espaço de diálogos internos, a partir de observações do processo dinâmico assimétrico de interação (mãe-filho/ professor-aluno), nas quais sujeitos envolvidos em ativi-

dades partilhadas guiam o desenvolvimento uns dos outros” (WERTSCH In VASCONCELOS & VALSINER, 1995, p. 77)

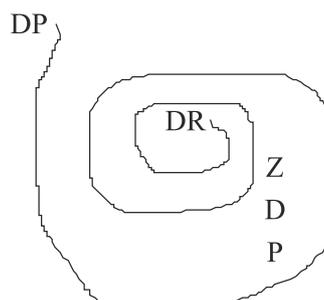
Para Zanella a zona de desenvolvimento proximal é “como um espaço social de trocas múltiplas e de diferentes

... a zona de desenvolvimento proximal se manifesta nas mais diversas atividades interativas do sujeito ativo, que recebe e devolve influências do seu meio cultural, físico e social...

naturezas: afetivas, cognitivas, sociais, etc. (ZANELLA, 1992, p. 120).

Sua definição é baseada no estudo teórico da aplicação desse conceito por diversos autores, a saber: Valsiner que define zona de desenvolvimento proximal como processos coletivos que levam ao desenvolvimento de novas habilidades; de Rogoff et alii, que a entende como espaço de comunicação, onde o adulto monitora o nível atual de compreensão da criança sobre a atividade e ajusta face a este, o grau de auxílio ou suporte a ser lhe dado; de Ramos de Oliveira e Rosseti Ferreira, para quem a zona de desenvolvimento proximal consiste no campo interpsicológico criado pela vivência de papéis sociais, sendo que estes papéis constituem-se como mediadores do processo de construção da objetividade e subjetividade no desenvolvimento humano; de Calil que a define como um campo de ações construído na interação social.

Sob essa ótica, entendemos que a zona de desenvolvimento proximal se mani-



festa nas mais diversas atividades interativas do sujeito ativo, que recebe e devolve influências do seu meio cultural, físico e social, inclusive nos ambientes de aprendizagem, como, por exemplo, num ambiente pedagógico informatizado³, propiciando-lhe desenvolvimento e aprendizagem que se cristalizam na formação dos conceitos científicos.

O maior e fundamental sistema de mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento é a linguagem humana.

7 A Formação dos Conceitos Científicos

Para compreensão do processo de formação dos conceitos científicos em Vygotsky, é necessário entender a relação existente entre pensamento e linguagem, a mediação da cultura no processo de construção e internalização de significados e a importância da instrução escolar na transmissão dos conhecimentos científicos que foram construídos e desenvolvidos pela humanidade.

De acordo com Vygotsky, o sujeito opera com o mundo real mediado pelos instrumentos e significados que são produzidos pela cultura, sendo esta a forma de ação que distingue essencialmente o homem dos outros animais. São os significados que propiciam a mediação simbólica entre o sujeito e o meio social, constituindo-se num “filtro”, através do qual ocorre a compreensão do mundo real e sua posterior ação sobre ele.

Uma idéia central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico

é a idéia de mediação. Enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através de recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. (OLIVEIRA, In LA TAILLE 1992, p. 26)

O maior e fundamental sistema de mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento é a linguagem humana. Esta tem para Vygotsky duas funções: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Além de ser o maior elo de comunicação entre os homens, constituindo-se num importante instrumento de dominação, a linguagem tem a função

de generalizar experiências que podem ser compartilhadas pelos sujeitos nas suas trocas sociais.”Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto estamos, na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa classe de objetos que tem em comum certos atributos. A utilização da linguagem favorece, assim, processos de abstração e generalização”. (Ibid, p. 27)

Esses processos só são possíveis porque, segundo (Vygotsky, 1991, p. 44)

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala: uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico da sociedade humana.

Sendo assim, o sujeito constrói os conceitos na interação com o mundo real, recebe as influências culturais e as internaliza ao longo do seu desenvolvimento. “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e depois no nível psicológico; primeiro entre pes-

³ Mais informações em QUEIROZ, Viviana Dias Sol. *Educação, Computadores e Deficiência Mental: interações possíveis*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1997.

soas (interpsicológica), depois no interior da criança (intrapsicológica)”. (VYGOTSKY, 1989a, p. 64)

Nessa perspectiva, os conceitos são entendidos como elaborações realizadas a nível interpsicológico, determinadas pela cultura e generalizadas intrapsicológicamente pelo sujeito.

Os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo. (OLIVEIRA In LA TAILLE, 1992, p. 28)

Para Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados no sujeito desde o seu nascimento, e através das interações realizadas com o meio físico e social, vai edificando a sua aprendizagem e, conseqüentemente, ampliando o seu desenvolvimento.

De fato, por acaso é de duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. (VYGOTSKY, 1989a, p. 95)

Nessa perspectiva, a criança pequena, enquanto membro de um grupo social, realiza uma série de aprendizados nesse grupo, vivenciando conceitos, valores, idéias, objetos, etc., através da interação direta com sujeitos mais experientes que fazem parte desse mesmo grupo.

Na interação cotidiana, os conceitos espontâneos vão sendo construídos pela criança a partir de sua vivência direta com esse meio físico e social, no entanto,

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde: a capacidade de defini-los por meio de palavras, de

operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos. Ela possui o conceito (isto é, conhece o objeto ao qual o conceito se refere) mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. (VYGOTSKY, 1991, p. 93)

Sendo assim, a criança constrói uma série de conhecimentos a respeito do mundo em que vive, mas lhe falta ainda competência para organizar e categorizar tais conhecimentos.

Segundo Vygotsky é na escola que a criança sistematiza os conceitos espontâneos num sistema conceitual de abstrações generalizadas e graduais que o autor denominou de conceitos científicos. Essa sistematização que desde o início é uma atividade orientada propicia à criança tomar consciência dos conceitos espontâneos construídos no período anterior à escola, pois, enquanto os conceitos espontâneos são formados através de uma interação direta, os conceitos científicos se processam através de uma interação escolarizada.

Pode se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que o conceito científico envolve desde o início uma atitude “mediada” em relação a seu objeto...Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a crian-

Na interação cotidiana, os conceitos espontâneos vão sendo construídos pela criança a partir de sua vivência direta com esse meio físico e social...

ça tem do passado estiver suficientemente diferenciado. (...) Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. (...) Os conceitos científicos, por sua vez fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por

meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos. (VYGOTSKY, 1991, p. 93 e 94)

Para Vygotsky, os conceitos científicos exercem influência sobre o desenvolvimento humano, por ser um processo consciente e deliberado desde o início, envolvendo operações intelectuais do sujeito como a atenção, a memória, a abstração, a capacidade de comparação e diferenciação, que são necessárias para aquisição do conceito por parte do sujeito.

Desse ponto de vista, podemos concluir que a instrução sistematizada escolarizada propicia avanços no desenvolvimento do sujeito por provocar a emersão de funções intelectuais que ainda não se manifestaram e por proporcionar ao sujeito o acesso ao conhecimento construído e acumulado pelas gerações precedentes.

8 A Função da Escola e a Intervenção Pedagógica

Para Vygostky, a escola é imprescindível aos sujeitos que vivem em uma sociedade letrada, pois é ela quem vai lhes dar as condições para que se formem os conceitos científicos ao introduzir novas formas de interpretar os aspectos do mundo real.

Ao adquirir conhecimentos que lhes permitam agir com compreensão sobre a realidade, o sujeito amplia a sua vi-

fornevido pela escola é desde o início planejado, sistematizado e orientado para o desenvolvimento do sujeito.

De acordo com Vygotsky, o ensino escolarizado deve:

- a) se adiantar ao desenvolvimento;
- b) trabalhar com as potencialidades do sujeito;
- c) considerar o sujeito como um indivíduo ativo;
- d) fornecer o conhecimento científico para que os conceitos espontâneos se elevem ao nível dos científicos e estes favoreçam a tomada de consciência dos conceitos espontâneos trazidos pelos sujeitos.

Para o autor a intervenção pedagógica interativa permite ao aprendiz internalizar os conhecimentos externos existentes no âmbito da cultura como os signos alfa-numéricos, e também desenvolver internamente suas funções psicológicas superiores. Isto significa que, ao se adiantar ao desenvolvimento, o bom ensino estará propiciando a emersão de funções que estão em processo de formação. Por exemplo, a criança que conhece as letras do alfabeto, e as reúne pela sonorização ou pelas extremidades para construir uma palavra como banana, escrevendo os fonemas isoladamente e dizendo banana, já pode ser ensinada a ler e escrever corretamente, pois já desencadeou em si um processo para sua alfabetização.

Por outro lado, a criança que já lê e escreve com compreensão algumas palavras do cotidiano e a escola insistir numa tarefa de repetição, ao invés de propor desafios a partir do conhecimento apresentado, tal sujeito também não terá ganhos reais. E ainda, se a criança for muito pequena não reconhecendo as le-

tras e nem mesmo apresentando uma leitura do mundo, tentar alfabetizá-la não lhe provocará nenhuma mudança interna.

Todavia ao se trabalhar o potencial do sujeito, levando em consideração o

são de mundo, modificando qualitativa e quantitativamente as suas funções cognoscitivas.

Diferentemente dos conhecimentos espontâneos adquiridos via interação direta com seu meio, o conhecimento

Para Vygostky, a escola é imprescindível aos sujeitos que vivem em uma sociedade letrada...

seu conhecimento de mundo, e a partir daí propor-lhe desafios que estimulem o pensamento, a curiosidade e a busca de informação, isso certamente contribuirá efetivamente para o desenvolvimento do sujeito, ampliando e consolidando o seu patrimônio cultural.

No entanto, isto só será possível a partir de interações de qualidade, onde o menos experiente desempenhe um papel ativo, caso contrário,

o mais experiente, ao invés de interventor, será um repetidor de informações que não serão internalizadas de fato pelo sujeito.

Sendo assim, para que haja trocas sociais entre os sujeitos, é preciso que se desencadeie no sujeito menos experiente processos que permitam a reconstrução e internalização das funções psicológicas superiores.

Nessa perspectiva, a escola é imprescindível para que o sujeito tenha acesso aos bens culturais legados pela humanidade como a escrita, o conhecimento científico, os valores éticos e morais, etc., que por sua vez devem contribuir para o seu desenvolvimento, modificando a relação do sujeito com o mundo no qual está inserido.

Contudo, seria ingênuo pensar que a escola por si só possa garantir aos sujeitos a apropriação desses conhecimentos, pois sabemos que em cada período da história da humanidade a escola cumpre uma função diferente, de acordo com a organização social, política e econômica da época.

Nesse sentido, o postulado de Vygotsky deve ser encarado como o fio condutor para a construção de uma escola que cumpra de fato a função de produzir e transmitir conhecimentos, para que todos que a buscam, sem exceção, possam se beneficiar dos seus ensinamentos, inclusive os portadores de deficiência mental.

9 Em Busca de um Conceito de Deficiência Mental

Deficiência Mental é um conceito que historicamente vem sofrendo muitas alterações, tanto que encontramos várias terminologias na literatura

Deficiência Mental é um conceito que historicamente vem sofrendo muitas alterações...

pesquisada: debilidade mental, sub-normalidade mental, oligofrenia, deficiência mental, deficiência intelectual, retardo mental.

Pelo fato de ser um conceito extremamente complexo, é também muito difícil encontrar uma única definição que satisfaça aos inúmeros profissionais interessados na área.

Embora o termo DM (Deficiência Mental) - o parêntesis é nosso, seja de origem médica e explicado em termos de sintomas e desordens, o que está por trás são critérios sociais. Utiliza-se um critério social, mas assumem-se ações médicas curativas e corretivas. Em resumo, a DM, sendo um termo de origem médica, é definida por critérios não-médicos, isto é, por critérios éticos, morais, legais, psicossociais, etc. (FONSECA, 1995, p. 45 e 46)

Foram os médicos, os primeiros profissionais a detectarem a existência da deficiência mental, cabendo à educação o papel de enquadrá-la numa teoria educacional. Sendo assim, a definição estabelecida pela medicina continua presente nas práticas educacionais atuais.

A medicina considera deficiente mental o sujeito portador de algum distúrbio de origem metabólica ou oriunda de algum tipo de doença. Nesse caso, nem sempre as causas da deficiência podem ser conhecidas, apesar de já serem de seu domínio cerca de uns duzentos fatores provocadores da deficiência mental.

Para a Associação Americana de Psiquiatria, o sujeito precisa

ter um funcionamento intelectual que possua mais de dois desvios abaixo do padrão normal, tornar-se retardado mentalmente como resultado de um dano, doenças ou problemas antes da idade de 18 anos e estar prejudicado em sua habilidade para adaptar-se ao meio ambiente (BATSHOW e PERRET, Apud MANZOLLI, 1994, p.31)

Nessa mesma linha de raciocínio, uma outra definição amplamente difundida

Foram os médicos, os primeiros profissionais a detectarem a existência da deficiência mental, cabendo à educação o papel de enquadrá-la numa teoria educacional.

e que ainda hoje serve de parâmetro, foi a de Doll (1941) que define a excepcionalidade em seis critérios básicos: “(1) incompetência social, (2) devida a subnormalidade mental (3) em consequência de uma paralisação no desenvolvimento, (4) que prevalece na maturidade (5) de origem constitucional (6) e é essencialmente incurável.” (TELFORD, 1983, p. 298)

A Associação Americana de Retardo Mental (AARD), antiga Associação Americana de Deficiência Mental (AADM), a define considerando “o funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, que existe concomitantemente com os déficits no comportamento adaptativo e que se manifesta durante o período de desenvolvimento.” (GROSSMAN, Apud TELFORD, 1983, p.298)

Numa postura mais avançada, a Associação Americana de Desenvolvimento Mental (ex-Associação Americana de Deficiência Mental) a define como uma “condição na qual o cérebro está impedido de atingir um desenvolvimento

adequado, dificultando a aprendizagem no indivíduo, privando-o de ajustamento social” (Fonseca, 1995, p.43).

De acordo com Ferreira (1994), o conceito de deficiência mental que vem sendo utilizado no Brasil atém-se às características definidas pela Associação Americana de Retardo Mental, que inclui os testes de QI acrescidos da inadaptabilidade social. Tanto é que, até a década de 1990 a classificação do sujeito portador de deficiência mental nas escolas brasileiras, seguia a rígidos padrões

mundiais de testes e medidas para um posterior enquadramento numa das categorias da deficiência mental, de acordo com o seu grau de comprometimento.

Para tanto, aplicava-se os testes de QI, e era considerado deficiente mental o sujeito que apresentasse um QI abaixo de 80⁴.

Na literatura especializada, encontramos uma infinidade de quadros ilustrativos dessas medidas, mas vamos utilizar como exemplo a classificação feita por Kirk que é a que tem sido mais aceita mundialmente para fins educacionais.

Note-se que Kirk acrescenta a modalidade Dificuldade de Aprendizagem, evidenciando que esta em muitos casos é confundida com deficiência mental, pelo fato de ser na escola que o sujeito não consegue um bom desempenho intelectual face aos demais integrantes da turma na qual está inserido.

Como a organização escolar prevê um professor para um grupo de 25 crianças em média, numa mesma faixa etária cronologicamente falando, significa que

MODALIDADE	QI
Dificuldade de aprendizagem (Slow learner)	80-90
Deficiência Mental Educável (Educable mentally retarded-EMR)	50-55 75-79
Deficiência mental Treinável (Trainable mentally retarded -TMR)	30-35 50-54
Deficiência Mental Dependente (Dependent mentally retarded-DMR)	< que 25

(Kirk apud Fonseca, 1995, p 36)

⁴ Esse corte varia de 68 a 75-79, mas nunca superior a 80.

a priori todas têm o mesmo desempenho acadêmico, o mesmo desenvolvimento mental para acompanhar o ritmo exigido pelo currículo escolar e o prazo de um ano letivo para o término de cada série.

Aí vem o problema! O que fazer com aquelas que fogem da normalidade? Dos padrões de comportamento esperado? Estudos como os de Patto⁵ demonstram que estas crianças estão fadadas a fracassar na escola. E aí? Serão elas portadoras de deficiência mental ou terão problemas de aprendizagem em decorrência de fatores de ordem econômica cultural e social?

Como não existe uma fórmula exata para detectar a deficiência mental em decorrência da falta de condições objetivas, costuma-se atribuir o fenômeno única e exclusivamente ao sujeito, isentando o modelo econômico e social de qualquer responsabilidade para com o problema. Se o sujeito tem um desenvolvimento mental não condizente com o ritmo imposto pela sociedade capitalista, como exigir que se adeqüe ao tempo cobrado pelo currículo escolar?

As sociedades capitalistas exigem capacidades cognitivas, tendo em atenção a tecnologia avançada, baseada no individualismo e na competição, que não são mais do que conteúdos moralistas e racionalistas, camufladores de privilégios e obrigações de umas classes para com as outras. (FONSECA, 1995, p. 45)

Não estamos defendendo a idéia de que devemos privar os deficientes mentais do conhecimento histórico construído e acumulado pela humanidade, ao contrário, se queremos que esses sujeitos sejam respeitados como cidadãos, precisamos garantir-lhes o acesso a esses conhecimentos; pois são sujeitos cujas Funções Psicológicas Superiores não se desenvolveram qualitativa e nem

quantitativamente, acarretando-lhes dificuldades para aprenderem e desenvolverem-se na mesma proporção que outros sujeitos na mesma faixa etária.

Ocorre que o grande problema da educação dos portadores de deficiência mental reside no fato dela ser considerada especial apenas no nome, assemelhando na realidade ao ensino comum. Espera-se que o sujeito corresponda às expectativas da sociedade no mesmo ritmo que o sujeito não portador de deficiência; caso isto não ocorra, o mesmo é deixado de lado, ignorando-se o fato de que as diferenças existem e é preciso respeitá-las, pois ser diferente, antes de tudo, é um direito humano.

10 A Questão do Defeito ou Defectologia

O termo defeito ou defectologia foi utilizado por Vygotsky para se referir aos portadores de deficiência física, auditiva, visual e mental na Antiga União Soviética, sem que isso representasse uma diminuição do sujeito ou uma maneira pejorativa de designar uma pessoa portadora de algum tipo de deficiência. Vygotsky (1989b, p.160) distinguiu três tipos fundamentais de defeito:

1. El aparato receptor- relacionado con los órganos de los sentidos (la ceguera, la sordera, o estas dos juntas);

... o grande problema da educação dos portadores de deficiência mental reside no fato dela ser considerada especial apenas no nome...

2. El aparato de respuesta o de trabajo- relacionado con los órganos de trabajo del cuerpo, con los múscu-

⁵ PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do fracasso escolar*. São Paulo, T. A. Queiróz Editor, Ltda, 1991.

los y con las glándulas (la invalidez);
3. El sistema nervioso central (la debilidad mental).

Partindo dos trabalhos realizados pelo psicólogo alemão Alfred Adler, Vygotsky empreendeu uma série de estudos no sentido de entender o fenômeno da supercompensação de que Adler falava. Para Adler, o defeito não era considerado como atributo negativo, mas como um estímulo para sua superação através da supercompensação pelo próprio sujeito, ou seja, conscientizando-se de seu defeito o sujeito defeituoso teria força de vontade para vencê-lo. Assim, o sujeito com defeito de audição quer ouvir, o afásico quer falar, o cego quer enxergar, o paraplégico quer andar e assim por diante.

Como essas funções estão defeituosas, o sujeito se sente motivado a encontrar mecanismos de superação de tais defeitos. Assim, pessoas que nascem com audição fraca tornam-se músicos (Bethoven), pessoas com defeitos de fala tornam-se oradores (Demóstenes) e pessoas cegas e surdas de nascença alcançam elevado grau de educação como Helen Keller, através de uma “cultura do defeito.” (VYGOTSKY e LURIA, 1993, p. 220)

O que Vygotsky chamou de “cultura do defeito” é a capacidade cultural de utilização da compensação, que pode ocorrer de duas maneiras. A primeira é a compensação natural, que consiste em utilizar um ou outro órgão perfeito para

te em utilizar instrumentos para compensar a incapacidade do órgão com defeito. Assim, o cego pode ler em braille e o surdo-mudo se comunicar através da linguagem de sinais. Nestes dois casos, esses indivíduos têm condições de se integrarem ao meio dos que vêem, ouvem e falam, pois “*el sistema nervioso central*” não foi afetado.

No caso do defeito ocorrer em “*el sistema nervioso central*”, causando a debilidade mental, Vygotsky esclarece

uma criança retardada pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança normal, mas não sabe como utilizá-los racionalmente. Assim, eles permanecem adormecidos, inúteis, como peso morto. Ela os possui, mas não sabe como utilizar esses talentos naturais e isso constitui o defeito básico da mente da criança retardada. Em consequência, o retardado é um defeito não só dos próprios processos naturais, mas também do seu uso cultural. Para combater isso, exigem-se as mesmas medidas culturais auxiliares. (VYGOTSKY e LURIA, 1993, p. 228 e 229)

Vygotsky “considerava a deficiência mental como resultado de um defeito orgânico que perturbava o desenvolvimento intelectual natural e, conseqüentemente, impedia o desenvolvimento cultural”. (VAN DER VER e VALSINER, 1996, p. 86)

Sendo as funções psíquicas superiores desenvolvidas por intermédio da cultura e essa cultura ser produto da organização social de sujeitos não defeituosos, “o defeito, exigindo uma reorganização mais ou menos completa da mente da criança, arruinava o processo

de assimilação na cultura humana.”

(Ibid. p. 87)

Portanto, para que os portadores de deficiência mental possam compensar os seus defeitos orgânicos é necessário que aprendam

mais do que conceitos espontâneos, é preciso aprender os conceitos científicos que se formam na coletividade; em outras palavras, é preciso que encontrem “sua fonte viva de desenvolvi-

Para Adler, o defeito não era considerado como atributo negativo, mas como um estímulo para sua superação.

substituir aquele que tem defeito. Citemos como exemplo o cego que desenvolve ao máximo o tato e a audição, fazendo destes seu órgão de visão. A segunda é a superestrutura cultural que consis-

mento em ações recíprocas sociais com outras pessoas que estejam em um nível superior a eles próprios. Essa diversidade de níveis intelectuais constitui uma condição importante da atividade coletiva.” (Id. Ibid. p. 88)

Como as atividades coletivas constituem-se numa importante atividade de desenvolvimento para o portador de deficiência mental, quanto mais ricas forem as interações estabelecidas por esses sujeitos com essa coletividade, mais benefícios obterão para que possam superar os limites provocados pelo defeito.

Não podemos olhar um defeito como algo estático e permanente. Ele põe em ação e organiza grande número de dispositivos que não só podem enfraquecer o impacto do defeito, como por vezes até mesmo compensá-lo (e até mesmo super-compensá-lo). Um defeito pode funcionar como poderoso estímulo no sentido da reorganização cultural da personalidade, e o psicólogo só precisa saber como descobrir as possibilidades de compensação e como fazer uso delas. (VYGOTSKY e LURIA, 1993, p. 226)

Como é na escola que portador de deficiência mental ou de defeito “*en el sistema nervioso central*”, encontra sua primeira barreira social ao ser retido logo na primeira série escolar, não conseguindo aprender no mesmo ritmo que os demais, engrossa as fileiras das vítimas do fracasso escolar, até ser encaminhado para uma classe especial.⁶

Isto ocorre porque o planejamento escolar é feito tendo como base as etapas já alcançadas do desenvolvimento individual, ou seja, é necessário primeiro se desenvolver para depois aprender. Desenvolvimento e aprendizagem são vistos como aspectos independentes e não como aspectos que se inter-relacionam, implicando numa prática pedagógica permeada pela linearidade dos fatos.

Falar em processo e não apenas em produto demanda um referencial teóri-

co diferente do difundido até então, e que ainda não é uma realidade dos profissionais de um modo geral, pois a prática pedagógica da educação do portador de deficiência mental encontra-se ancorada nas definições elaboradas pelos norte-americanos. “A recente proposta do MEC sobre política brasileira de Edu-

A aprendizagem é condição essencial para que se desenvolvam no homem as Funções Psicológicas Superiores...

cação Especial já incorpora ao discurso oficial o conceito de deficiência mental proposto em 1992 pela Associação Americana de Retardo Mental”. (FERREIRA, 1994, p. 11)

Tal prática linear aliada à inexistência de uma avaliação psico-pedagógica no sentido de explorar as potencialidades do sujeito e não apenas as suas dificuldades têm dificultado em muito o trabalho dos profissionais que atuam na educação dos portadores de deficiência mental.

11 Considerações Finais

A aprendizagem é condição essencial para que se desenvolvam no homem as Funções Psicológicas Superiores, isto é, através da aprendizagem o ser humano evolui e maximiza seu potencial intelectual.

Vygotsky considera que a construção do conhecimento não se dá do individual para o social, mas, ao contrário, ocorre mediado pelo inter-pessoal antes de se tornar intra-pessoal. Sendo assim, a aprendizagem se constitui numa importante função superior e ocorre mediada pelas interações que o sujeito estabelece com o meio ao longo de sua existência.

⁶ São salas de aulas organizadas para sujeitos portadores de atendimento educacional especial. No nosso caso específico, portadores de deficiência mental.

Desse ponto de vista, aprendizagem e desenvolvimento se interrelacionam dialeticamente, ou seja, quanto mais o sujeito aprende, mais ele se desenvolve, quanto mais se desenvolve, mais ele aprende, ocorrendo o mesmo processo com os portadores de deficiência mental, isto é, para que desenvolvam suas funções psicológicas superiores é neces-

A escola desempenha um papel imprescindível para o portador de deficiência mental.

sário que se lhes proporcionem variadas situações de aprendizagem no sentido de estimular o pensamento conceitual e abstrato.

Numa crítica aos testes de QI, que avaliam apenas o aprendizado e o desenvolvimento do passado, Vygotsky afirma que o nível de desenvolvimento mental do sujeito só pode ser determinado se forem revelados os níveis de desenvolvimento real e de desenvolvimento proximal. Portanto, aquilo que a criança consegue fazer com a assistência e ajuda de um outro sujeito mais experiente é muito mais indicativo do seu nível de desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha, sem ajuda de alguém.

Assim, a escola desempenha um papel imprescindível para o portador de deficiência mental, pois é sua a função de realizar um trabalho pedagógico de qualidade no sentido de trabalhar as potencialidades do sujeito e explorar as suas habilidades e talentos intelectuais.

Isto quer dizer que o sujeito portador de deficiência mental pode desenvolver

qualitativamente as suas funções cognitivas e afetivas se o meio escolar levar em conta as suas potencialidades, respeitando as suas dificuldades, sem falsas profecias e sem a preocupação de um limite próximo já previamente estabelecido pela sociedade dos não deficientes.

Sabemos que os limites e as dificuldades existem, mas não podemos atribuí-las apenas ao sujeito, pois isto acarretaria em práticas pedagógicas que, ao invés de desenvolver os aspectos positivos do

portador de deficiência mental, ressaltariam ainda mais os seus aspectos negativos, pois o progresso escolar desse sujeito não ocorre no ritmo determinado pelo modo capitalista de produção e muito menos no tempo cobrado pelo currículo escolar.

Essa é uma questão polêmica, já que a primeira vista pode parecer que para nós a deficiência mental inexistente ou então que é possível curá-la. Isto não é verdade, existe uma minoria⁷ de pessoas portadoras de deficiência mental dos mais variados graus de comprometimento, necessitando de um ensino especializado. A nossa questão é quanto a forma de proceder esse ensino que se diz especial para que o sujeito possa dele se beneficiar.

Acreditamos que o bom ensino pode atenuar sim o prejuízo intelectual de que são vítimas os portadores de deficiência mental, desde que as práticas pedagógicas sejam orientadas para o progresso do sujeito, tendo como base a confiança do seu sucesso, pois se nada neste mundo é estático, porque o portador de deficiência mental deveria ser?

⁷ Não se sabe precisar o número exato de portadores de deficiência mental no mundo, no país, no estado e na cidade de Campo Grande-MS.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, Júlio Romero e NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula. Deficiência Mental: O que as Pesquisas Brasileiras Têm Revelado. In: *Tendências e Desafios da Educação Especial* (org) Eunice. M. L. Soriano de Alencar, Secretaria de Educação Especial, Brasília, Série Atualidades Pedagógicas, 1994, p.p. 50 a 75.
- FONSECA, Vítor da. *Educação Especial. Um Programa de Estimulação Precoce. Uma Introdução às Idéias de Feurstein*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995
- LA TAYLLE, Yves de et alii. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo, Summus, 1992.
- MANZOLI, Luci Pastor. *Classe Especial: Caracterizando o Aluno Portador de Deficiência Mental*. Tese de Doutorado, São Paulo, USP, 1994.
- PALANGANA, Izilda. *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A Relevância do Social*. São Paulo, Plexus, 1994.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do fracasso escolar*. São Paulo, T. A. Queiróz Editor, Ltda, 1991
- QUEIROZ, Vivina Dias Sol. *Educação, Computadores e Deficiência Mental: interações possíveis. 1997*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1997.
- TELFORD, Charles W., e SAWREY, James M. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro, Zahar, 5ª ed., 1983.
- VASCONCELOS, Vera, M. R de e VALSINER, Jaan. *Perspectiva Co-constitutiva na Psicologia e na Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1989a.
- VYGOTSKY, L. S., *Fundamentos de Defectologia*. Obras Completas, TOMO Cinco, Habana, Editorial Pueblo Y Educación, 1989b.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes, 2ª ed., 1991.
- VYGOTSKY, L. S. e LURIA, A. R. *Estudos Sobre a História do Comportamento- Símios, Homem Primitivo e Criança*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- WERTSCH, James V. *Vygotsky y La Formación Social de La Mente*. Barcelona, Paidós, 1ª edición, 1988.
- ZANELLA, Andréa Vieira. *Zona de Desenvolvimento Proximal. Análise Teórica de Um Conceito em Situações Variadas*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, PUC-SP, 1992.



O processo de escolarização é marcado por mudanças significativas na vida da criança, entre outros nas suas possibilidades de movimentação corporal que, devido a estrutura e organização escolar, acabam por se restringirem. Neste ínterim realizou-se este estudo de caso com o objetivo de investigar o controle, relações e tratamentos dados à criança e seu corpo no contexto escolar no início dessa escolarização. Interpretando o contexto, as possibilidades de manifestação corporal da criança são circunscritas, havendo um controle do movimento no tempo e no espaço e o castigo da imobilidade. O discurso escolar sobre o corpo da criança representa também uma forma sutil de controlar todas as manifestações do seu ser. Contudo, o controle sob o qual é submetida a criança na escola não se dá sem resistência.

Palavras-chave: Escola e corporeidade infantil.
Escola e enclausuramento infantil.
Escarização e enclausuramento infantil.
Controle do corpo na escola.

The process of schooling is marked by significant changes in the life of a child, among them possibilities of body movement, finally ending up restricted due to schooling structures and organization. In this context, this case study was made with the objective of investigating the control, relations and treatment meted to the child and its body in the school context at its debut. Interpreting the context, the possibilities of corporal manifestations of the child are circumscribed, with a control on time and space and the punishment of immobility. The school's discourse on the child's body also represents a subtle form of controlling all the manifestations of its being. However, the control to which the child is submitted in school is not realized without resistance.

*Keywords: School and Child body movement.
School and Child cloistering.
Body control in school.*

Sobre o Corpo da Criança na Escola: Um Estudo de Caso^{*}

Fernando Cesar
de Carvalho
Moraes

Professor do Departamento
de Educação Física
da UFMS.
fernando_ufms@terra.com.br

Introdução

Na escola o “aprender a ler” constitui uma etapa prévia ao “ler para aprender”. Essa etapa da escolarização encontra expressão formal no programa da 1ª série do ensino fundamental, e a leitura e a escrita aparecem como eixos de apropriação do conhecimento do processo escolar, tanto por ser o conhecimento inicial, considerado o mais importante que se transmite na sala de aula da 1ª série, como por ser instrumento necessário para a aprendizagem de outros conhecimentos em nível escolar. É um marco da saída da ignorância.

As necessidades sociais da capacidade de ler e escrever, em função do desenvolvimento social, têm exigido dos corpos das crianças na escola tão somente os movimentos considerados necessários a essa aprendizagem. Desta forma, a organização curricular é estruturada de modo a privilegiar a aprendizagem intelectual sobre as demais manifestações do ser, e as

^{*} Artigo extraído de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (financiada pela CAPES). 1996.

atividades envolvendo o movimento corporal, se existem neste meio, parecem não ser para levar o sujeito a tomar consciência do corpo, para sentir o corpo, e sim para o corpo virar um mecanismo a serviço da intelectualidade, do aprender a ler e escrever.

As concepções e os tratamentos dados ao corpo, bem como os modos do

A escola... veio a tornar-se no início dos tempos modernos, um meio de separar as crianças no decurso de um período para formá-las tanto moral quanto intelectualmente...

homem comportar-se corporalmente, denotam as relações do corpo com dado contexto histórico. Ligados a condicionantes sociais e culturais, a manifestação e o controle do comportamento, uma construção histórica, não é constante e comum a todos os homens. O corpo e suas manifestações, consoante com os valores culturais da sociedade a que pertence, dado a sua dimensão histórica, terá diferente tratamento e espaço na organização e vida social, material e simbólica.

Considera Foucault (1987) que em distintas épocas de nossa civilização o corpo é controlado com o objetivo de colocá-lo em conformidade com a ideologia vigente. Este está preso no interior de poderes muito restritos, impondo-lhe limitações, proibições ou obrigações. Segundo o autor, o desenvolvimento de um domínio meticuloso das ações do corpo, submetendo suas forças, reprimindo o espaço, tempo e articulação de seus movimentos deu-se em função do poder disciplinar, encontrado nas mais diversas instituições, entre as quais, a escola.

A partir de certo período, mais terminantemente do fim do século XVII, houve uma mudança significativa na história da vida da criança. Deixando de

aprender a vida diretamente por meio do contato direto com os adultos, a criança não foi mais misturada indistintamente aos mesmos. Isolada dos adultos, antes de ser desprendida para o mundo, seria mantida a distância, permanecendo numa espécie de quarentena. Essa quarentena era a escola, o colégio, como coloca Àries (1986). Começaria para

este, estendendo-se até os nossos dias, um extenso processo de enclausuramento das crianças, que se denominou de escolarização.

A escola, que na Idade Média foi destinada à instrução dos clérigos, com finalidades essencialmente religiosas, e na qual se misturavam distintas idades, veio a tornar-se no início dos tempos modernos, um meio de separar as crianças no decurso de um período para formá-las tanto moral quanto intelectualmente e graças a uma disciplina mais autoritária, de adestrá-las (ÀRIES, 1986; FOUCAULT, 1987).

A evolução da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não somente de ensino, como também de vigilância e ajustamento da juventude, foi demarcada entre outros, com o estabelecimento terminante de uma regra de disciplina.

Iniciando no século XV e, principalmente, nos séculos XVI e XVII, o colégio voltaria atenção, essencialmente, à educação da juventude, infundindo-se em elementos encontrados entre outros na *Ratio Studiorum* dos jesuítas. Manifestou-se a necessidade da disciplina, constante e orgânica que viria adaptar-se a um sistema de vigilância permanente. Enquanto durava a escolaridade da criança ela submetia-se a uma disciplina cada vez mais rigorosa e permanente, destituindo-a da liberdade que possuía entre os adultos, manifestando uma tendência geral ao enclausuramento. A in-

trodução dessa disciplina estabeleceu para Àries (1986), a diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos.

Essa preocupação com a educação foi, também, manifestação de um movimento de moralização que transformou a escola livre em colégio vigiado. A criança foi retirada da sociedade dos adultos pela família e pela escola. Esta última confinou a infância, em outro tempo livre, num regime disciplinar cada vez mais severo, representado pelo enclausuramento total do internato nos séculos XVIII e XIX. A atenção da Igreja, da família, dos moralistas e dos administradores despojou a criança da liberdade que tinha no meio dos adultos, infringindo-lhe correções.

Ao longo do século XVII a atenção da Igreja e do Estado com o encargo do sistema educativo na sociedade ocidental coincidiu com o intento desses poderes (religioso e político) de controlar o conjunto da sociedade. Certos de que seus filhos estavam sob a dependência de instintos primários que deviam ser re-freados e de que era necessário, conforme Revel (1991), submeter os desejos ao comando da razão através do controle e castigo corporal, as novas estruturas educativas que começam a surgir, em especial a dos colégios, vem receber a anuência dos pais. O êxito da nova educação se deu também em função de modelar as mentes conforme as exigências de um individualismo que se desenvolvia incessantemente.

Chegando na Escola

Partindo dessas premissas iniciais, este estudo teve como objetivo investigar o controle do corpo da criança na escola no início da escolarização, incidindo sobre as relações e tratamen-

tos vivenciadas por ela e as concepções que os norteiam.

Com o intuito de pesquisar interpretando de dentro do contexto escolar, mais precisamente do contexto da sala de aula, optou-se pela realização de um estudo de caso que, mesmo apresentando similaridade a outros casos, mantém sua singularidade. O objeto de estudo enquanto representação singular da realidade, historicamente situada, é tratado como único, tendo por si só um valor intrínseco (ANDRÉ, 1984; LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Contudo, este caso possibilita ao leitor fazer generalizações naturalísticas. Essas generalizações, em nível de indivíduo, dar-se-ão em função de seu conhecimento tácito e medida em que reconhece nessa experiência elementos da sua realidade. Tal generalização não é entendida como dedução lógica ou estatística, mas como um processo subjetivo.

O caso estudado constituiu-se numa turma de 1ª série do ensino fundamental de escola pública no município de Campo Grande-MS, composta por crianças procedentes de área habitacional próxima da escola, com aulas no período vespertino do turno escolar, sendo investigada durante um ano letivo.

Partindo de “questões de pesquisa” (TRIVIÑOS, 1992, p. 107) para o desen-

A criança foi retirada da sociedade dos adultos pela família e pela escola. Esta última confinou a infância...

volvimento do estudo numa abordagem qualitativa de pesquisa, foram utilizados como instrumentos de investigação a observação e entrevistas semi-estruturadas.

A observação, realizada sob a forma de “participante como observador” foi utilizada enquanto recurso de investi-

gação e como meio direto e imediato de possibilitar o contato pessoal do pesquisador com o caso pesquisado, permitiu também uma melhor aproximação com a perspectiva dos sujeitos estudados. As entrevistas, com a professora e as crianças da turma investigada, foram utilizadas na perspectiva de detectar conceitos e entendimentos subjacentes as relações e tratamentos dados à criança no cotidiano escolar (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1992).

As informações apreendidas a partir da realização das observações e entrevistas no caso estudado, foram organizadas e interpretadas na perspectiva de uma abordagem qualitativa de investigação. O cotidiano da escola não é de fácil apreensão, pois é dinâmico e multifacetado. Sem pretender esgotar toda a riqueza que é esse cotidiano, mesmo porque o entendo inesgotável, os elementos apreendidos nos limites deste estudo foram sistematizados em espaços que não se encerram em si, e que serão focalizados a seguir.

Nos Espaços da Sala de Aula

Sala de aula: que espaço é esse? já perguntou Morais (1986). O espaço da sala de aula pesquisada é o lugar espe-

O cotidiano da escola não é de fácil apreensão, pois é dinâmico e multifacetado.

cífico da escola destinado a dar-se o ato pedagógico formal. Esse é o consenso difundido e o único permitido. Desta forma, a sala é o lugar para onde as crianças são enviadas para “aprenderem”, para “estudarem”, o que é enfatizado constantemente pela professora, e encontrado também na fala das crianças. É o lugar para “coisa séria”, e quais-

quer outras manifestações tendem a serem reprimidas ou proibidas.

Isto como se qualquer outra coisa além do “estudar” não fosse “coisa séria”. Como se o olhar, o falar, o mover-se não fossem manifestações importantes no ser humano. Nesse espaço da sala de aula não cabe o sorrir, o brincar, o movimentar, e toda expressão da criança que não esteja diretamente ligada ao estudar e ao aprender é contida.

Os ideais pedagógicos vigentes são a “transmissão do conteúdo” e o “desenvolvimento da inteligência”. E a sala de aula, no período observado, foi o local onde a professora procurou desenvolvê-los, constituindo-se no único espaço organizado e utilizado intencionalmente para “aquisição” de conhecimentos.

A disciplina e a organização eram elementos fundamentais utilizados para alcançar os objetivos pedagógicos. Alguns mecanismos do controle disciplinar descritos por Foucault (1987) estavam presentes na sala de aula, como a divisão e o controle do tempo (horários), o quadriculamento do espaço e a distribuição dos corpos (filas), e a vigilância permanente. A descrição da existência desses mecanismos está presente também em estudos realizados noutros contextos da escola brasileira (FIGUEIREDO, 1989; PAULA, 1991; GONÇALVES, 1994; SILVA, 1994).

O tempo em que a criança permanecia na escola era definido, dividido, controlado. Tinha a

hora exata de chegar, de sair, de estudar, de merendar, de ir ao banheiro. Independentemente do que a criança estivesse fazendo ou qual fosse sua vontade, os horários deviam ser cumpridos de forma rigorosa. O início da aula seguia um horário, que se não observado pelas crianças podia ter como efeito sua repreensão, quando não suficiente da

professora, de uma “autoridade” superior.

Um sinal sonoro era utilizado para auxiliar o controle do tempo. Ele era acionado para indicar os momentos (em ordem cronológica): das crianças formarem filas para entrarem na sala; de entrarem; do início do intervalo de recreio; do término do recreio e formação novamente das filas; de novamente entrarem na sala e reiniciarem a aula; do término da aula.

Dentro da sala de aula a divisão e controle do tempo eram feitos pela professora. Ela distribuía o tempo para o desenvolver das atividades e controlava o horário do desenvolvimento dos afazeres.

Procurava-se cumprir o horário rigidamente, tanto que o toque do sinal anunciando o término da aula fazia interromper, quase sempre imediatamente, as atividades que por ventura estivessem sendo realizadas; bem como se devido as circunstâncias as atividades do dia se encerrassem antes do sinal soar indicando o término da aula, as crianças ficavam em suas carteiras dentro da sala aguardando-no, mesmo com a consideração da professora de que as atividades realizadas eram suficientes para o dia. As normas que determinam o cumprimento do horário estabelecido têm que ser seguidas, como também, as que definem a ocupação do espaço pelos indivíduos. A ênfase e rotina nesse cumprimento tinham como consequência a crescente automatização dos comportamentos das crianças para segui-los.

Dentro da sala o espaço é dividido, quadriculado, e cada criança e a professora ocupam um espaço definido. A fila era a forma predominante de organização nesta divisão. Segundo Foucault (1987) esse modo de organização, orde-

nando em fileiras, começou a definir desde o século XVIII a forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios.

Na organização básica as carteiras onde ficavam as crianças, individual-

*Sala de aula: que espaço é esse? ...
É o lugar para “coisa séria”, e quaisquer outras
manifestações tendem a serem reprimidas ou proibidas.*

mente, eram dispostas em fila do modo tradicional, com a frente voltada para o quadro-negro, uma atrás da outra, salvo quando a professora propunha trabalho em grupo, pois os alunos revelando uma felicidade aparente, rapidamente agrupavam duas ou mais carteiras para realização da atividade. Entretanto, deixando as exceções de lado, cada criança ocupava uma carteira, que era o “seu lugar”, geralmente, o mesmo durante todo o ano letivo.

Logo no começo do ano letivo as crianças, ao ocuparem as carteiras, acabaram tomando conhecimento de quais seus lugares de permanência a serem perpetuados pelo ano todo, e a maioria delas incorporou isso rapidamente. A distribuição destes lugares deu-se no primeiro dia de aula, no momento em que as crianças ao entrarem na sala eram orientadas pela professora, aleatoriamente, para que ocupassem uma das carteiras. Alguns poucos remanejamentos foram feitos de modo que as crianças menores pudessem ficar na frente. Essa composição, entretanto, não foi rígida.

Essa forma de disposição das carteiras, de onde a criança via somente a nuca da outra sentada à frente, uma vez que não era permitido ficar olhando para os lados ou para trás, inibia a interação entre as crianças, visto que

impossibilitava uma troca de olhares ou comentários. Em frente das carteiras, numa estrutura hierarquizada, estava a mesa da professora. Essa distribuição e ocupação do espaço eram consideradas ideais pela mesma, pois fazia com que as crianças quase não conversassem, atrapalhando os outros. Permitia

que se sentirem incomodadas, e também, das que sentam nos cantos da sala alternarem de lugar, uma vez que passam todo o ano letivo com o corpo voltado mais para um lado. Entretanto, estas considerações não encontravam ressonância no ambiente pesquisado.

A distribuição dos corpos em fila não

se restringia a posição das carteiras na sala de aula. O princípio da fila era utilizado para realizar as entradas das crianças na sala para o início da aula; após o re-

A permanência prolongada da posição sentada num móvel inadequado às suas características físico-corporais era um incômodo para as crianças.

a todos verem o quadro negro e a professora, como também a ela visualizar todas as crianças.

Nessa estrutura hierárquica, a professora representava a autoridade máxima da sala de aula; o coordenador pedagógico uma outra autoridade superior da escola, que tinha eventuais contatos com a turma; e, apesar da escola ter uma administração democrática através do colegiado escolar, o diretor representava, ainda, a autoridade suprema e, algumas vezes, temida da escola.

A posição de permanência das crianças nas carteiras era “sentada”, independente se o móvel era adequado para a criança ou para a permanência em tal posição por um período prolongado. Aqui se percebe que as crianças é que deviam se adaptar as carteiras, independente de seu biótipo, estatura, tamanho e proporção dos braços e pernas, composição corporal, dominância lateral.

A permanência prolongada da posição sentada num móvel inadequado às suas características físico-corporais era um incômodo para as crianças, conforme seus próprios relatos. Contudo este incômodo não era percebido pela escola. Ressalta Silva (1994) a importância das crianças mudarem de posição sempre

para seu reinício; para as crianças saírem e buscarem a merenda; para a distribuição da merenda na cantina; e para outros momentos eventuais em que tinham que sair da sala, em grupos ou todos ao mesmo tempo. Ao término da aula e saída para o recreio, momentos os quais diminuía o controle sobre as mesmas, não se utilizava a fila, exceto quando esses momentos causavam muita ansiedade e euforia nas crianças, e parecia ser necessário então, controlá-las.

Para realização das filas existiam os lugares determinados. Antes do início de cada período de aula, era feita em espaço físico específico no pátio da escola, onde se encontrava um lugar definido para cada série e turma. As filas eram feitas com a separação dos sexos e em ordem crescente de estatura. Assim, a ocupação do espaço individual na fila também era definida. As crianças seguiam enfileiradas do pátio até a sala, sempre com a fila das meninas na frente da fila dos meninos. Tal separação demonstrava o caráter de discriminação de gênero estabelecido no ambiente escolar entre meninos e meninas.

Essas formas de distribuição das crianças no espaço possibilitavam uma melhor vigilância da professora sobre as mesmas. Vigilância que se estendia

até uma sobre as outras, e onde a delação era a forma de denunciar à professora o que tivera escapado do “seu olhar”.

Em determinado momento durante uma aula, uma criança fez uma pequena brincadeira com outra, depois olhou para o fundo da sala para verificar se alguém havia percebido o fato. Procurou fazer a brincadeira escondida, pois sabia que durante a aula não poderia fazê-la, como também sabia que poderia ter alguém a vigiando. Qualquer tipo de brincar era proibido na sala.

Nos momentos do recreio, quando as crianças estavam distantes da visão direta da professora, tal vigilância se fazia por um funcionário encarregado para isto, o inspetor de alunos. Contudo, isso não ficava restrito ao mesmo. A criança na escola estava sob uma vigilância constante, feita por todos sob a qual podia incidir o olhar. Era preciso “cuidar” das crianças para que estas “não fizessem nada de errado”, e isso era e seria possível através de uma vigilância. Vigiava-se para melhor controlar.

Também Paula (1991) coloca que a vigilância está implantada na prática do ensino. Sem necessariamente recorrer à violência, mas através da força do olhar judicativo do diretor da escola, dos coordenadores, professores, inspetores..., faz-se internalizar uma postura bem-comportada e aplicada. Vindo esse processo de vigilância, tornar as crianças fiscais e fiscalizadas até de si próprios.

Na clausura que se constituía em estar entre as quatro paredes da sala de aula, desenvolvia-se uma espécie de emulação que, algumas vezes, condicionava a saída da criança para o recreio com a realização da tarefa escolar. Isto era perceptível nas colocações informando

que só poderia sair quem tivesse terminado a tarefa, ou em contrapartida, privava a criança de tal oportunidade, sob a ameaça de que se não concluísse seu afazer não poderia usufruir o recreio.

Na sala de aula o culto ao silêncio era desenvolvido com êxito. Esse silenciar envolvia desde o movimento corporal até a própria expressão oral, o que, contraditoriamente, dizia-se que deveria ser desenvolvida na escola. O ficar quieto vem significar não somente a compreensão social da necessidade de organização dentro da sala, mas também a submissão, a domesticação, a passividade, o condicionamento do comportamento. O rompimento desse silêncio pela criança estava condicionado a autorização da professora. Isso se dava quando as crianças tinham que responder uma indagação da mesma, quando as necessidades as faziam pedir permissão para irem ao banheiro ou beberem água, ou ainda em raras vezes que, rompendo o ambiente inibidor, solicitavam que a professora sanasse alguma dúvida.

O austero controle disciplinar levado a efeito na sala de aula por meio da divisão do tempo e do espaço, imposição do silêncio, da vigilância, tinha por fim assegurar uma uniformização do com-

Na sala de aula o culto ao silêncio era desenvolvido com êxito.

portamento das crianças, prescrito pelas normas, explícitas ou não, da escola. Há um modelo de criança, de aprendizagem, de comportamento a serem seguidos, e os desvios devem ser corrigidos.

Sobre isso coloca com efeito Würdig (1993, p. 21) que “a sociedade exige cidadãos que aceitem as regras, ou melhor, as convenções sociais que foram estabelecidas”, constituindo a disciplina um meio de reprimir e controlar os

comportamentos considerados indesejáveis e prejudiciais.

A disciplina vista também na sala de aula como sinônimo de bom comportamento, respeito a normas, quietude, passividade, submissão, atuaria tornando conforme e modelando as crianças de acordo com os padrões institucionalizados, normalizando-as, e assim conservando a ordem e o bom andamento do trabalho escolar.

A criança ao ingressar na 1ª série para o “aprender ler e escrever” enfrenta uma série de situações que levam a uma ruptura no ritmo de suas atividades lúdicas. Ruptura essa que Marcelino (1989) chega a considerar um “furto” do componente lúdico da cultura da criança, cultura que tem que ser respeitada, sobretudo no início do processo de escolarização. Ela que passava uma grande parte do tempo entre o brincar e o jogar, começa passar, agora, várias horas imobilizada, presa a carteira escolar, executando tarefas que não exigem muitos movimentos. O próprio currículo escolar induz a professora a “trabalhar os conteúdos” e desconsiderar o mundo de movimento no qual a criança vive.

O austero controle disciplinar ... tinha por fim assegurar uma uniformização do comportamento das crianças, prescrito pelas normas, explícitas ou não, da escola.

Concepções de Aprendizagem

O trabalho pedagógico de sala de aula se constitui no resultado de uma amálgama de diversas tendências pedagógicas, conforme menciona Guiraldelli Jr. (1992), no qual o professorado acaba por incorporar princípios diferentes e muitas vezes conflitantes de diversas pedagogias. Dentre essas pedagogias, encontramos a Pedagogia Tradicional

brasileira cujas características gerais são compostas, segundo o autor, das teorias pedagógicas modernas americanas e alemãs, com substrato comum no intelectualismo pedagógico de Herbart, e ainda, com influência do pensamento de Pestalozzi e do positivismo. Vários aspectos relacionados a essas pedagogias foram constatados no cotidiano da sala de aula pesquisada.

Embora na sala de aula a criança esteja inserida num contexto de relações, em particular, a relação criança-professora, ela parece estar “só” em face ao saber e aos modelos com os quais se defronta. A turma não é concebida como um grupo de crianças que se encontra diante da professora e que se beneficia, coletivamente, de suas lições, pois a única relação verdadeiramente educativa parece ser a da criança individual com a professora e com o conteúdo, onde se destaca o ato de copiar o que está no quadro-negro, repetir, quase mecanicamente, as falas da professora e preencher folhas com tarefas.

Para que essa relação se desse a contento as carteiras, onde a crianças permaneciam a maior parte do tempo, eram distribuídas na sala seguindo uma lógica pré-determinada, uma atrás da outra em várias fileiras e na frente das fileiras a professora, podendo ser vista e ver cada criança, dispondo de um quadro-negro, recurso onde esta escrevia suas verdades. O saber, o certo, a verdade, são prescritos em nível escolar pela autoridade da professora.

Para realizar as atividades utilizava-se o princípio de que todo minuto devia ser aproveitado. A criança deveria estar na sala de aula para trabalhar ininterruptamente, qualquer coisa que pudesse distrair os demais ou perturbar o bom andamento da aula devia ser evitado. A respeito do “não

perturbar a aula” tinha-se um rigoroso cuidado em não se fazer barulho. A boa índole da professora da turma fazia com que a mesma tivesse uma preocupação acentuada em não permitir que as crianças da sua turma fizessem barulho para não incomodar, inclusive, as demais turmas da escola.

Com a transmissão do conhecimento centrada na figura do professor, a idéia de aprender significava ser capaz de reproduzir

o que a professora dava a conhecer como verdade. Assim o conteúdo era passado de forma acabada e inquestionável, não havendo espaço para mostrar diferentes maneiras de demonstrar o entendimento desse conteúdo, senão da maneira verdadeiramente correta. Como a resposta correta ou padrão estabelecido como tal era o modelo da professora, nem sempre a criança acertava.

Na escola não importa o que a criança quer, as coisas já são. Na escola se aceita apenas um sujeito de aprendizagem e esse sujeito é a “criança da escola”, que não é a mesma “criança da vida” e sim aquela criança que a escola espera que seja. Entretanto, a criança da vida é diferente da criança da escola, reclama do que não a satisfaz, porém isso não faz parte dos comportamentos aprovados e valorizados no âmbito escolar. A imposição de um modelo, no qual se concebe que a criança tem que ser disciplinada, entendido isso enquanto sinônimo de quietude, de passividade, de submissão, de imobilidade, acaba por negar a possibilidade de vivência de componentes lúdicos da cultura infantil, de autonomia da busca e descoberta, cerceando a possibilidade do movimentar-se da criança.

No contexto investigado a aprendizagem é entendida como um processo que ocorre na criança ao estar na sala de

aula e adquirir os conhecimentos. Para isso, o conhecimento era organizado de forma seqüenciada e hierarquizado. A obtenção desse conhecimento era entendida como um movimento linear e cumulativo, valorizado em nível intelectual. Uma vez estabelecidos os conteúdos,

O próprio currículo escolar induz a professora à “trabalhar os conteúdos” e desconsiderar o mundo de movimento no qual a criança vive.

estes tinham que ser reproduzidos com fidelidade. A criança era vista como um ser passivo frente ao ambiente da sala de aula, que recebia o conhecimento, e sua vida fora da escola não era necessariamente valorizada na relação dela com o saber escolar.

Para aprender veiculava-se na sala de aula a concepção de que a criança somente aprendia sentada. Somente sentada ela podia observar atentamente, ponderar com atenção, refletir sobre, como se a atenção e a concentração se expressassem na ausência de movimento. Instituíam-se assim, a metodologia do traseiro, onde era preciso a criança estar sentada e, preferencialmente, imóvel para observar atentamente o que a professora ensinava. Nessa educação “sentista” existia a posição correta de permanência do corpo, o braço devia ficar assim..., a perna assim..., a cabeça assim... Somava-se a isso, a concepção de que só se aprendia se ficasse quieto, em silêncio.

Expressões como “sentados!” fazia parte do repertório freqüentemente utilizado pela professora para lembrar as crianças de como deviam ser seus comportamentos para que a aprendizagem ocorresse. Dessa forma pode-se dizer que a aprendizagem de conteúdos era uma aprendizagem sem corpo, não unicamente pelo requisito da criança permanecer

sem movimentar-se ou fazer apenas os movimentos exigidos para o ler e o escrever, como pelas particularidades dos conteúdos e dos métodos de ensino requererem um corpo imóvel.

Como consequência os interesses que fossem um desvio da imobilidade esperada tendiam a serem reprimidos, corrigidos, silenciados. Parece não ser per-

Substitui-se a existência infantil pela existência escolar.

ceptível que quando as crianças alternavam a todo instante as maneiras de sentarem, principalmente as de menor estatura, podiam estar assim fazendo como manifestação da inadequação do formato e do tamanho das carteiras escolares a elas. Essa inquietação vinha a ser benéfica para seus corpos. Não existindo, assim, uma postura padrão, correta para todas as crianças, mas como observa Silva (1994), posturas adequadas para cada criança em determinada atividade.

Na preocupação e supervalorização das atividades intelectuais, em detrimento das atividades físicas, recreativas, artísticas, a escola oferecia aulas chamadas de “reforço”, destinadas às crianças de aprendizagem “fraca”. Desta forma tinha-se aula para reforçar o “intelecto”, mas para o corpo, o afeto, o desejo, e o movimento? Bom, isso parece não receber a mesma atenção, pois como considera com propriedade Freire (1993), na escola só se matricula a cabeça, o intelecto, o que era percebido na sala de aula.

A prática pedagógica parece não se basear em alguns interesses das crianças, ao contrário, parece estar em conflito com as necessidades delas de se manifestarem e relacionarem-se com as demais. Substitui-se a existência infan-

til pela existência escolar. A “educação” da criança implica que ela seja disciplinada e “exerça” sua inteligência, e essa disciplina terá como significação também o conformismo aos padrões e as normas da escola.

O relacionamento entre as crianças na sala de aula ficava limitado, uma vez que se privilegiavam as relações

entre cada criança e a professora. A realização de atividades em grupo eram raras, e quando realizadas eram mais para contornar a insufi-

ciência de materiais, como o uso em conjunto de tesouras, tubos de cola e revistas.

O espaço da sala de aula vem retratar a concepção de educação que a professora está vivendo. E a mesma se encontra em meio a uma hierarquia administrativa e pedagógica do sistema da escolar que acaba por submetê-la ao controle. Mesmo sendo a autoridade na sala de aula, responsável pelo sucesso ou fracasso das crianças, está subjugada por determinantes que envolvem desde sua história pessoal e formação profissional, condições de espaço físico e materiais pedagógicos, até as regras estabelecidas pelo sistema escolar. Suas ações demonstravam além dos seus conceitos sobre a educação possível de manifestarem, sua dedicação e seriedade profissional, como também seu esforço pessoal frente a sala de aula e a grande preocupação e carinho que tinha pelas crianças.

Embora sabendo que a professora que inova corre risco de acabar sendo engolida pelo sistema e discurso tradicional, será que os profissionais da educação que trabalham somente com o “desenvolvimento da inteligência” da criança percebem que poderiam favorecer o desenvolvimento dela toda?

O Controle do Corpo

A lógica do sistema escolar, como diz Freire (1992), parece uma loucura! Crianças não podem raciocinar se movendo, não podem pensar fantasiando, não podem refletir jogando. Para se tornarem inteligentes e produtivas têm de ser confinadas, controladas, para então, serem nutridas com o conhecimento escolar. O corpo tem de se ajustar aos métodos de controle, senão as idéias não podem ser controladas.

Esse controle do corpo da criança não significa apenas o controle do movimento no tempo e no espaço e o castigo da imobilidade. O subjugo do corpo da criança representa a tentativa de dominação de toda a criança. Quando me refiro ao corpo, refiro-me também ao pensamento, ao sentimento, ao desejo, pois desejo e corpo são inseparáveis, como tudo no homem é inseparável. Na sala de aula o desejo é mandado embora, o sentimento é reprimido e o corpo disciplinado.

O discurso escolar sobre o corpo representa uma forma sutil de controlar todas as manifestações da criança e o que a escola faz em certo sentido, é treinar a criança para viver nesse mundo onde não é possível dizer ou fazer todas as coisas. Na sala de aula tende-se a silenciar as manifestações que não estejam de acordo com as normas estabelecidas.

Os progressos do mobiliário escolar permitiram que cada vez melhor se controlassem as crianças. Como diz Charlot (1986), ao passar do banco à carteira de dois lugares, depois à carteira individual, foram reduzidas ao mínimo as possibilidades de comunicação direta entre as crianças. Contudo, isso não conseguiu suspender todas as relações, que acabam dando-se na clandestinidade.

Além de possibilitar maior eficiência no manuseio do caderno, do lápis e da borracha, a carteira escolar é usada para assegurar a imobilidade das crianças. Não só para escrever se controlava a postura da criança, como até para ficar imóvel havia a postura correta, constantemente lembrada pela autoridade da sala de aula.

No controlar a criança, a disciplina além de organização do trabalho e obediência ao professor, era também forma de controle, do silenciar e do dominar os movimentos, de neutralizar a presença do corpo, de separar os sexos, de civilizar as emoções, de obedecer ao comando, de renunciar ao prazer, de aceitar privações.

Tendo como premissa que a aprendizagem ocorre conforme as atividades programadas do professor e sob seu controle, o corpo tende a ser controlado no sentido de produzir, apenas, os movimentos que se considera necessário à aprendizagem. Enquanto fora da escola a criança é capaz de inúmeros movimentos, estabelecer inúmeras relações, ter inúmeras possibilidades de manifestar-se, na escola a livre atividade infantil parece ameaçar a disciplina escolar. A criança que se movimentava muito, que não conseguia permanecer quieta na sua carteira ou outro lugar a ela destinada era mal vista, considera-

Na sala de aula tende-se a silenciar as manifestações que não estejam de acordo com as normas estabelecidas.

da pela professora como “impossível”, um “problema”, que “não tem jeito mesmo”. Por outro lado, a que apresentava um corpo quieto, dócil, bem comportado pelos padrões exigidos pela escola, era considerada a boa aluna, exemplo para as demais. As possibilidades de manifestação corporal da criança na escola são circunscritas.

O controle do corpo da criança através da limitação do tempo destinado a ela que não fosse a aprendizagem na sala de aula, como também a limitação dos espaços físicos livres, acabava por menosprezar a própria infância, pois desconsiderava as manifestações autênticas do mundo infantil.

Embora limitados dentro do contexto escolar os espaços para demais manifestações das crianças acabam por existir, como o recreio. Nesse momento tão valioso e ansiosamente aguardado pelas crianças, estas pareciam tornar-se donas absolutas de seu tempo, seus corpos pareciam estar livres e o espaço irrestrito, ainda que sob vigilância. No recreio manifestava-se o brincar, correr, pular, conversar, conviver e relacionar-se com as demais, explorar os espaços sozinha ou com outras crianças... e isto sem necessariamente serem da mesma idade, gênero, série ou turma. O recreio constituía-se num dos momentos de elevada importância para manifestação das crianças na escola, pois significava também a liberação do enclausuramento da sala de aula.

O controle sob o qual era submetida a

te essa situação de imobilidade e incommunicabilidade.

A imobilidade do permanecer sentado na posição considerada correta podia ser apenas uma manifestação aparente, pois por mais imóvel que parecesse estar, a criança no seu íntimo poderia estar “viajando pelas estrelas” com seu pensamento ou com seu coração pulsando ansiosamente aguardando o recreio, a recreação ou o término da aula.

Apesar da vigilância as relações entre as crianças na sala existiam, burlando o controle, davam-se clandestinamente. A necessidade da professora solicitar por vezes, quase seguidamente, o silêncio das crianças, era uma manifestação de que as mesmas não concordavam em ficarem quietas. Em alguns lugares, não era permitido correr ou brincar, contudo por mais que se enfatizasse, algumas crianças o faziam. A própria inquietação das crianças nas filas demonstrava suas resistências a essa forma de controle e permanência.

Todavia, talvez a maior manifestação de resistência as relações que se estabeleciam no universo da sala de aula, que atestavam a todo instante que o

corpo devia estar exilado da sala de aula, pois a criança só poderia ser criança em momentos efêmeros como o recreio e as poucas recreações, eram os comporta-

mentos frente as saídas da sala para o recreio e para irem embora. Na primeira, a inquietação e a ansiedade eram aparentes, entretanto controlada e condicionada pela tarefa escolar ainda a terminar, o que colocava em risco a possibilidade de usufruir desse momento; mas na segunda situação, do término da aula, a saída era um momento de alvoroço, grande entusiasmo, aflição, de exaltação quase que generalizada com

As possibilidades de manifestação corporal da criança na escola são circunscritas.

criança na escola não se dava sem resistência. Os próprios pedidos para ir ao banheiro ou para beber água podiam significar também uma manifestação de resistência a imobilidade e ao silêncio da sala de aula. As crianças ao se levantarem das carteiras para conversar com as outras ou simplesmente para andarem, quando a professora se ausentava da sala, também demonstravam que não eram aceitas incondicionalmen-

seus corpos agonizantes para saírem correndo, pulando, brincando. Por mais que se tentasse diminuir a ansiedade, controlar os impulsos, isso só era possível nos limites da sala de aula, pois ao ultrapassá-los, as manifestações eram autênticas, com as crianças manifestando as suas subjetividades.

Aos trabalhadores em educação, como leitores potenciais da realidade escolar, é oportuno destacar aqui a necessidade de ler o que as crianças nos mostram em suas manifestações de resistência, de ansiedade, de alegria, do falar e calar, do correr e ficar imóvel, do prazer e desprazer da sala de aula. A leitura da realidade nos permite, de forma intencional e consciente, atuar no mundo e transformá-lo.

Epílogo

A concepção de homem fragmentado em corpo e mente tem levado a preeminência das atividades intelectuais em detrimento de outras manifestações do ser.

A escola que se pautou seguindo esta tradição acabou por consagrar o trabalho intelectual, estabelecendo que para realizar esse ideal superior, o corpo da criança devia ser submisso e disciplinado, ou ainda, devia ser exilado da sala de aula.

Sem a pretensão de generalizar para todas as primeiras séries do ensino fundamental das escolas públicas, ou para todas as crianças e professoras considero que muito dos elementos apreendidos nos limites desse estudo podem estar presentes em outros contextos de salas de aula, de séries e de escolas, cabendo ao leitor estabelecer generalizações, na medida que reconhece nessa experiência elementos de sua realidade.

Na sala de aula em questão, a transmissão do conhecimento era feita como se não houvesse uma existência corpórea e apenas um ser pensante, como se a criança com suas necessidades corporais não existisse, admitindo-se primordialmente o corpo imóvel, e assim, como se a própria criança não existisse, visto que sem o seu corpo a criança não é criança. Pouco se fazia para que ele

O corpo, tal como as palavras, transmitem formas de ser e de pensar. O corpo fala, a comunicação também é corporal.

pudesse se manifestar, o que demonstrava uma visão não só limitada, como também fragmentada e as vezes distorcida da criança, tratando a mesma como se o corpo fosse separado da mente, e vice-versa. Esse corpo tem que ser silenciado.

O espaço livre desapareceu em função do espaço especializado, o momento livre dividiu o tempo com o momento especializado. E com isto instituiu-se a idéia de que na sala de aula não há espaço para a criança com seu corpo móvel, e sim para a apropriação do saber sistematizado e historicamente acumulado pela humanidade através do trabalho em nível intelectual.

Entretanto, não é só esse saber que se transmite na sala de aula, transmitem-se também os modos de ser e estar, os valores e padrões de comportamentos que vão compor a ordem estabelecida. Na sala também se enclausura, se vigia, se fragmenta, se reprime, se silencia, se imobiliza.

A ideologia da interdição do corpo está presente ainda hoje. Nas escolas as crianças são proibidas de se movimentarem em determinados espaços. O próprio ficar sentado por muitas horas vem a ser uma forma de castigo corporal.

Exige-se um controle das emoções, um distanciamento dos corpos, uma “civilidade” que nem sempre as crianças conseguem apresentar.

Contudo, nem só repressão há na escola. Parece se fechar os olhos para a linguagem que o corpo da criança fala, mas ape-

O corpo, tal como as palavras, transmitem formas de ser e de pensar. O corpo fala, a comunicação também é corporal. É preciso entender o que os corpos das crianças nos mostram quando elas brincam, correm, ficam inquietas, fazem barulho... Enquanto não se

reconhecer que na sala de aula talvez se esteja lidando com o sujeito errado, o modelo idealizado, o corpo da criança, que parece ser exilado ao ingresso dela na

*É necessário abandonar o paradigma em que a criança não tem corpo...
Crianças não imobilizadas também aprendem.*

sar disso a criança se manifesta. A vivência corporal continua acontecendo mesmo onde os espaços são restritos. Nos momentos em que as crianças podem ser crianças as relações assumem um colorido especial. Na sala de aula a imobilidade não é permanente, pois sempre que possível acaba sendo rompida, as crianças levantam-se, andam, falam, trocam olhares.

Apesar de nem sempre permitido as crianças se movimentam quer seja nos momentos de recreio, ou nas relações clandestinas e não clandestinas que a professora oportuniza. As possibilidades de manifestar-se também existem na sala de aula.

escola, nunca será anistiado.

Não se trata de negar que na escola seja importante “aprender”, que haja organização, espaços, horários, comportamentos, atenção, carteiras..., mas de entender que quando a criança ingressa na escola, ela continua sendo criança, e isso implica também em rir, conversar, correr, pular, movimentar-se...

É necessário abandonar o paradigma em que a criança não tem corpo. É emergente se formarem professores que trabalhem com crianças que tenham corpos. Crianças não imobilizadas também aprendem.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marly E. D. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio. 1984.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 279 p.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2 ed. Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 314 p.
- FIGUEIREDO, Marcio Xavier Bonorino. *A corporeidade na escola: uma proposta de transformação através da análise das brincadeiras, jogos e desenhos das crianças*. 1989. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 10 ed. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987. 277 p.
- FREIRE, João Batista. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: GEBARA, Ademir, et al. *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus. 1992. 240 p.

- GONÇALVES, Maria Augusta Salim. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994. 200 p.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992. p. 240.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marly E. D. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E. P. U., 1986. 99 p.
- MARCELINO, Nelson Carvalho. Problemática da educação física escolar: pedagogia para séries iniciais. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas. v. 11, n. 1, p. 30-35, set. 1989.
- MORAIS, João Francisco Regis de. Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. In: _____ (org.) *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 1986. 136 p.
- REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: ÀRIES, Philippe; DUBY, Georges (org). *História da vida privada*. Da Renascença ao século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v. 3, pp.169-209.
- PAULA, Maria de Fátima Costa de. *O poder disciplinar da escola sobre o corpo*. 1991. 360 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- SILVA, Kátia Maria da. *O corpo sentado: notas críticas sobre o corpo e o sentar na escola*. 1994. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1992. 175 p.
- WÜRDIG, Rogério Costa. Disciplina como elemento da prática pedagógica. *Espaço da Escola*, Ijuí, v. 3, n. 10, p. 15-29, out/dez. 1993.

.....

O objetivo deste artigo é apreender a concepção de gestão democrática da educação e de democracia presentes na Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001) e como se configurou a articulação entre ambas (gestão e democracia). Caminhando do empírico ao concreto pensado, chega-se a algumas abstrações científicas que mostram que a concepção de democracia participativa, de caráter popular, que seria a sua sustentação, não encontrou alicerce nesse momento histórico. Considerando os acertos e os desacertos com a democracia, a Constituinte Escolar é uma proposta de gestão democrática. A sugestão é ir além da proposição e multiplicar experiência como essa, entendida como alternativa possível para, em processo, viabilizar a democracia participativa, em graus mais elevados de possibilidades.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Política Pública.
Gestão Democrática. Constituinte Escolar.

The objective of this article is to apprehend the conception of democratic management of education and democracy present in the School Constituent Assembly of the Mato Grosso do Sul State Schooling Network [1999 to 2001], and of how the articulation of both [management and democracy] were configured. Traversing from the empirical to concrete thought, some scientific abstractions were reached showing that the concept of democratic participation of a popular character, that should have been its basis, did not find its foundation at this historic moment. Considering the hits and misses with democracy, the School Constituent Assembly is a proposal of democratic management. The suggestion is to surpass the proposal and multiply experiences like it, understood as an alternative to render viable participative democracy as a process, at higher levels.

*Keywords: Educational Management. Public Policy.
Democratic Management. School Constituent Assembly.*

A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): Uma Proposta de Gestão Democrática da Educação.*

Maria Alice de
Miranda Aranda

Professora da Faculdade
de Administração de
Fátima do Sul (FAFF).
mamaranda@ibest.com.br

Ester Senna

Professora do Departamento
de Educação e do Programa
de Pós-Graduação em
Educação da UFMS.
esenna@ceuc.ufms.br

Introdução

O objetivo deste artigo é apreender a concepção de gestão democrática da educação e de democracia presentes na Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001) e como se configurou a articulação entre ambas (gestão e democracia).

Com essa perspectiva, inicia-se mostrando a educação hoje na política educacional coordenada pelo Estado¹, e, nesse movimento, como foi produzida a Consti-

* Artigo elaborado a partir da Dissertação de Mestrado: A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): uma proposta de gestão democrática (ARANDA, 2004).

¹ Entende-se que o Estado é o regulador do processo desencadeador de mudanças solicitadas pelo capital, seja em qualquer sentido, inclusive na vida política dos sujeitos sociais que constitui a base do Estado. Portanto, essa base material não se dá à mercê das vontades, mas é condicionada pelo modo de produção capitalista e pelas suas formas de intercâmbio, necessárias enquanto houver divisão do trabalho e propriedade privada. Nesse sentido, a existência do Estado não prescinde de uma determinada classe, e no caso da sociedade capitalista, da classe dominante, mas ao surgir como

tuinte Escolar, qual é o conceito de gestão democrática por ela preconizado, bem como a articulação desta gestão com a concepção de democracia que lhe deu sustentação. Na questão da empiria, são examinados os seguintes documentos oficiais: Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul (1999-2002), 1998; Política Educacional/Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição, 1999; Cadernos da Série Constituinte Escolar, 1999. Utiliza-se, também, das

forme é utilizado nesse estudo, tem um sentido dinâmico, significando aquele ou aquilo que se faz, que cria, que organiza, que estabelece alguma coisa. Portanto, remete a um poder que apresenta diferentes significados, tais como: possibilidade, capacidade de fazer uma coisa, império, soberania, autoridade, jurisdição, posse, atribuição. Nesse sentido, entende-se por *poder constituinte*, a “expressão da soberania nas relações internas do Estado”. E mais, “representa

a autodeterminação de um povo”, ou a capacidade de um coletivo de sujeitos “elaborar ou fazer cumprir o ordenamento jurídico fundamental do Estado, sem a submis-

A Constituinte Escolar é parte constitutiva de um projeto educacional maior denominado "Escola Guaicuru" ...

contribuições oriundas de entrevistas efetivadas com os sujeitos históricos que estiveram à frente, planejando e coordenando o Projeto Constituinte Escolar².

A Constituinte Escolar é parte constitutiva de um projeto educacional maior denominado *Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição*, pensado para a gestão que abrange o período de 1999 a 2002 pelo governo popular de Mato Grosso do Sul³. É colocada como uma alternativa para a área da educação, ousando se instalar no modelo vigente de sociedade.

Articulado à concepção que defende está o seu caráter *Constituinte* que, con-

são a qualquer outro ordenamento ou decisão externa”. É o poder de constituir, e, num sentido também dinâmico, criar, fazer, organizar, estabelecer alguma coisa (BASTOS, 1998, p. 197-201). Efetuando uma transposição para a área da educação, tem-se o caráter constituinte da Constituinte Escolar.

No momento histórico em foco, o movimento da sociedade brasileira apresenta uma característica específica oriunda de um postulado denominado por Anderson (1995) como neoliberalismo, que segundo o autor é “[...] uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (p. 9).

o resultado do modo material de vida assume a forma da vontade dominante (MARX, 1974, p.388). O Estado é histórico, é concreto, é de classe, e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia.

² Entrevistados: 1- Pedro César Kemp Gonçalves. Professor, graduado em Filosofia e Psicologia, com especialização em Psicologia Social e Mestrado em Educação pela UFMS. Foi Secretário de Estado de Educação (1999-2001), implantando o projeto da Escola Guaicuru, a Constituinte Escolar, o Bolsa-Escola, a Educação de Jovens e Adultos.

2 - Francisco Givanildo dos Santos. Professor da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Pedagogo. Foi coordenador geral da Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999-2001).

3 - Romilda Paracampos. Professora. Psicóloga. Atualmente atua na Pestalozzi, em Campo Grande-MS. Foi Superintendente do Ensino na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, 1999-2001. (www.pedrokemp.com.br).

³ Representado por José Orcírio Miranda dos Santos, do Partido dos Trabalhadores, daí seu nome político, Zeca do PT.

É um meio que tem como fim histórico: “a reanimação do capitalismo avançado mundial” (p. 15). “[...] movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado” (p. 22).

Senna (2000) confirma que a partir de 1960 foram gestadas transformações no âmbito do capitalismo internacional e que na década de 1980,

Observou-se [...] verdadeira revolução nas bases tecnológica, produtiva, comercial e financeira do capitalismo. Nessa direção, a meta da educação para a democracia entra no bojo do processo de globalização, cujo movimento de integração dos mercados de bens, de serviços e de capitais tem confirmado a tese de que os sistemas educacionais, no capitalismo contemporâneo, respondem de modo específico às necessidades de valorização do capital e ao mesmo tempo em que se concretiza numa demanda popular efetiva do acesso ao saber socialmente produzido (SENNA, 2000, p. 53).

Essa autora chama a atenção para o momento em que a educação para a democracia também é solicitada a entrar no bojo do processo de globalização, um processo que segundo Ianni (1996), caracteriza o mundo como uma aldeia global, subtraindo as fronteiras, transformando o local, simultaneamente em nacional, regional e mundial.

Chesnais (1996) propõe a utilização do termo “mundialização do capital”. Segundo ele, esta expressão corresponde mais exatamente à substância do termo inglês “globalização”, pois a palavra “mundial” permite introduzir, com muito mais força do que o termo “global” a idéia de que a economia se mundializou e que é preciso construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento.

O que se tem hoje em termos de educação é resultado de uma construção que vem se realizando ao longo da história, através de um processo que não acontece de modo linear ou desarticulado das demais questões que formam a base material da existência do homem (MARX & ENGELS, 1976). A educação coincide com o próprio ato de existir e nesse processo o homem vai se educando, se configurando como homem, o que não quer dizer que hoje a educação tenha alcançado o seu apogeu e que o homem tenha, finalmente, conseguido a sua realização no sentido amplo do termo. A educação continua, historicamente, como poderá ser constatado nessa produção, à mercê de uma determinada classe hegemônica.

Entende-se, porém, que essa determinada classe também é parte da chamada sociedade civil e, que entre os vários setores que a formam há aqueles que se organizam em movimentos sociais e lutam para reivindicar em favor das questões que acreditam, questões estas muitas vezes revestidas contraditoriamente de concepções alheias à sua vontade, condicionados pelo próprio processo histórico.

Em dezembro de 1990, o Ministério da Educação apresenta o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área da Educação (1991-1995), fundamentando a educação com base na Constituição Federal de 1988 e colocando a necessidade de modernização⁴ do Brasil

A educação continua, historicamente, como poderá ser constatado nessa produção, à mercê de uma determinada classe hegemônica.

⁴ Carbonnel (2002) chama a atenção para o termo modernização. Segundo ele, muitas mudanças que vem sendo colocadas são prioritariamente movidas por imperativos econômicos, como a busca de racionalização de gastos e eficiência operacional. É uma inovação orientada para resultados ou produtos, prestando-se apenas a modernizar, não diluindo o conservadorismo presente nas concepções arraigadas.

com sua inserção na ordem econômica internacional. O Brasil precisava inserir-se no quadro das transformações contemporâneas que se operavam em escala mundial, por força de uma revolução científico-tecnológica (BRASIL, 1990).

É é nessa situação que a educação tem no ideário neoliberal as diretrizes para formulação de modelos que se propagaram no período pós-1970 no mundo, e, no Brasil, explicitamente na década de 1990, com orientações que foram formuladas dando respostas aos Organismos Internacionais, mostrando uma etapa histórica em que o almejado pelos sujeitos sociais (um Projeto Educacional idealizado e implementado pelas bases) acontece totalmente invertido (com orientação internacional). Assim, configurou-se no Brasil um conjunto de diretrizes e de políticas públicas voltadas para a promoção de mudanças na área educacional, anunciando ruptura com o paradigma educacional até então vigente. Os insucessos da área educacional, em especial referentes à universalização de uma educação mínima, à baixa produtividade e qualidade do ensino foram atribuídos, fundamentalmente, ao padrão de gestão.

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e convém lembrar que esta não é a que foi proposta pela sociedade civil. Ao apontar, também, para a ruptura do paradigma educacional vigente, ilustra o cenário educacional brasileiro ao introdu-

zir mudanças na educação básica e retratando a política educacional brasileira de acordo com as diretrizes estipuladas pelos Organismos Internacionais (FMI, BID, BIRD, OIT), que nada mais nada menos atendem aos desejos dos empresários nacionais (CNI, FIESP, IEL) por um trabalhador com uma nova qualificação necessária ao quadro econômico em reestruturação (FRIGOTTO, 2000).

Colocando-se como uma proposta alternativa ao modelo de educação proposto pelo governo federal, os sujeitos históricos responsáveis diretamente pela educação no Estado de Mato Grosso do Sul, no que se refere à Rede Estadual de Ensino, ousam tomar um caminho totalmente oposto ao indicado pelas diretrizes oriundas do Banco Mundial, a partir de um Projeto Educacional pensado por esses sujeitos.

1 A produção da Constituinte Escolar na sociedade contemporânea

O governo popular de Mato Grosso do Sul, na proposta política⁵ pensada para a gestão que abrange o período de 1999 a 2002, apresenta um projeto político-educacional denominado Escola Guaiçuru: Vivendo uma Nova Lição. De início, esta proposta contemplou como um dos objetivos básicos “inaugurar um momento histórico de mudanças na política [...] uma ruptura na tradição educacional do Estado” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 9), colocando-se como “marco inicial de um projeto a ser trabalhado coletivamente pelos segmentos que desejam

... a educação tem no ideário neoliberal as diretrizes para formulação de modelos que se propagaram no período pós-1970 no mundo, e, no Brasil...

⁵ Em 1º de janeiro de 1999, o Governador Zeca do PT, com todo seu secretariado, tomou posse e iniciou o processo de implantação das propostas políticas que cada pasta iria construir, delineadas no Programa de Governo para Mato Grosso do Sul: Movimento Muda Mato Grosso do Sul – PT/PDT/PPS/PC do B/PAN/PSB/1998. Propostas já discutidas amplamente com as representações organizadas da sociedade sul-mato-grossense, pauta-chave da campanha eleitoral.

mudanças dentro de uma perspectiva de transformação social” (Ibid., p.10). Ilustrando, conforme palavras registradas no documento denominado Proposta de Educação do Governo Popular - 1999/2002:

O projeto político-cultural que se pretende construir, denominado Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição, inspirado no desejo de se resgatar a história de resistência dos povos nativos do estado que lutaram bravamente para preservar seus sonhos de liberdade, representa o resultado de uma longa trajetória de trabalhos, experiências e projetos dos trabalhadores em educação que crêem e, por isso, resistem na defesa da escola pública. [...] rejeita, como princípio, as políticas que causam a exclusão de milhares de seres humanos do mundo do trabalho, da participação nas riquezas, do acesso aos bens culturais, acarretando a dilapidação das condições de vida da maioria do povo. [...] entende a educação como direito de todos e como um dos pressupostos básicos para a cidadania ativa. Seu eixo principal é o compromisso de estabelecer um processo participativo de construção de novos caminhos que garantam a democratização do saber, a valorização dos profissionais da educação e a democratização da escola pública. [...]. Percorrer esses caminhos exige que tanto o governo, através de seus diferentes agentes públicos, como os sujeitos sociais diretamente envolvidos com a questão educacional sejam parceiros em torno de metas que visem à superação da tradicional política educacional, que resultou no progressivo dilaceramento da educação pública no Estado. [...]. Inaugura-se, assim, um novo tempo para a educação no Mato Grosso do Sul. (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 9 e 10, grifo nosso).

O Programa do novo governo registra que o desafio em vista é o de fazer política de uma nova forma: “agregando todas as forças vivas da sociedade no sentido de formular e construir, em conjunto, um novo modelo de desenvolvimento, observando e projetando todas as potencialidades do Estado” (MATO GROSSO DO SUL, 1998, p.10). E neste desafio está o projeto de educação para ser concretizado com base nos princípios de integração e participação, cujo compromisso é a construção de uma escola pública democrática, de qualidade social,

que atenda as necessidades humanas da sociedade contemporânea. Para tanto, é colocada como algo de fundamental

O Programa do novo governo registra que o desafio em vista é o de fazer política de uma nova forma.

importância a desvinculação dos paradigmas que regem as formulações tecnocráticas neoliberais, inviabilizadores de ações políticas voltadas para a transformação da ordem social.

O que se propõe, ao contrário, é uma educação comprometida com bases filosóficas, teóricas e metodológicas fundadas no princípio de uma organização de sociedade mais justa, igualitária, solidária, enfim, capaz de promover a mudança de verdade dos caminhos traçados pelos governos autoritários elitistas que dirigiram o povo sul-mato-grossense por muitos anos (MATO GROSSO DO SUL, 1998, p.12).

Portanto, “[...] imbuído do firme propósito de realizar uma educação crítica e popular, de ótima qualidade e dirigida a toda sociedade, nasceu o Projeto de Educação Escola Guaicuru: Vivendo Uma Nova Lição” (Ibid.). É um documento sistematizado em cadernos, ordenados numericamente, contemplando duas séries de idéias, uma intitulada Série Fundamentos Político-Pedagógicos, sintetizando os eixos centrais, programas, projetos e metas, e, a outra, Série Constituinte Escolar, que reorganiza o processo destinado à discussão, estudo e levantamento dos temas e suas temáticas que nortearão o ponto culminante de todo o trabalho, que, num primeiro momento, é a elaboração do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Um primeiro princípio destacado é a rejeição das políticas que causam a exclusão de milhares de seres humanos do mundo do trabalho, da participação das riquezas, do acesso aos bens culturais, deixando explícito um entendimento de que a educação é um direito de todos e o compromisso que se pretende é possibili-

tar o estabelecimento de um processo participativo que culmine na garantia da democratização do saber, da valorização dos profissionais da educação e da democratização da gestão da escola pública. Pontos estes que fundamentam os três

Os três grandes eixos que engendram os três grandes programas do Projeto Escola Guaicuru são: Democratização do acesso, Democratização da gestão e Qualidade social da educação.

grandes eixos que engendram os três grandes programas do Projeto Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição (MATO GROSSO DO SUL, 1999):

- *Democratização do acesso* (que implica em garantir não só a inclusão do maior número possível de crianças, jovens e adultos na educação básica, mas também a permanência e a progressão escolar, incluindo, também, o domínio de saberes cada vez mais complexos e abrangentes).
- *Democratização da gestão*⁶ (com o envolvimento de todos no processo educacional, nas deliberações e na execução do fazer político-pedagógico da escola, o que só pode ocorrer com base na *gestão democrática*, o suporte para a escola ser um laboratório de prática, de exercício da cidadania, de formação de sujeitos históricos autônomos).
- *Qualidade social da educação* (entendida como uma qualidade vinculada a uma sólida base científica, à ética, às lutas sociais, aos direitos da cidadania, enfocando a pessoa humana e não o mercado produtor para ser efetivada pela comunidade escolar, por especialistas, por estudiosos, enfim, todos os trabalhadores e a sociedade envolvida neste processo formativo).

Como um dos projetos do *Programa Democratização da gestão* está a *Constituinte Escolar*, e conforme concebida pela Secretaria de Estado de Educação, trata-se de “um amplo movimento participativo”, que visa “possibilitar a efetiva participação da Comunidade escolar e de toda sociedade civil organizada”. Enfim, é colocada como “um projeto educacional comprometido com a transformação so-

cial e com a formação do cidadão na sua acepção mais plena [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 9). Tem como objetivo geral:

Promover a construção coletiva do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, tendo por objetivo a formação geral do homem, e como premissa a necessidade da compreensão dos mecanismos que ordenam a sociedade contemporânea, com vistas a sua transformação (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 17).

E como objetivos específicos:

- garantir espaços democráticos de discussão e compreensão dos mecanismos da sociedade contemporânea e sua determinação sobre a educação;
- estabelecer as metas gerais e específicas do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul;
- estabelecer prioridades a partir do critério de justiça social;
- reorganizar a estrutura escolar nos âmbitos pedagógico (conteúdos, métodos, avaliação), na organização da convivência escolar (regimento escolar, direitos e deveres), administrativo e de expansão física;
- discutir e desenvolver formas fecundas e contínuas de participação da comunidade nas práticas educativas da escola (Ibid.).

Com essa perspectiva, o Governo Popular de Mato Grosso do Sul deflagrou, em 12 de agosto de 1999, em âmbito estadual, a *Constituinte Escolar* no Estado, envolvendo alunos, pais, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, demais funcionários, Colegiado Es-

⁶ **Projetos:** 1- Autonomia Escolar. 2- Planejamento Participativo. 3- Eleição de Diretores. 4- Fortalecendo os Colegiados Escolares. 5- *Constituinte Escolar*. 6- Dinamizando a Coordenação Pedagógica. 7- Redimensionando a Inspeção Escolar.

colar e outras organizações da sociedade. O grande objetivo foi fazer da *Constituinte Escolar* um instrumento significativo da tão sonhada *gestão democrática*.

O movimento *Constituinte Escolar* originou-se, no País, de iniciativas dos governos populares. Em Mato Grosso do Sul vinha sendo cultivado desde a época de transição governamental, tomando corpo em abril de 1999, quando todos os setores da Secretaria de Estado de Educação cederam trabalhadores – um coletivo de 50 técnicos – para a formação política e pedagógica do *Grupo de Trabalho Guaicuru (GTG)*⁷.

Posteriormente, o GTG foi dividido em dois subgrupos: um deles responsável pelo aprofundamento das questões curriculares e, o outro, voltado para a gestão. O GTG conduziu os trabalhos na condição de Coordenadores Gerais e produziram o material impresso, anteriormente comentado. Em cada município teve uma Coordenação Municipal da Constituinte Escolar, formada por três representantes das escolas, um do Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação (SIMTED), um da Sociedade Civil e um do Orçamento Participativo, e em cada escola, esta função ficava a cargo do Colegiado Escolar e de um representante eleito pela comunidade escolar, as várias coordenações agiam em articulação.

A *Constituinte Escolar*, definida como um processo de participação direta da comunidade escolar, pautou-se nos seguintes princípios (Caderno da Escola Guaicuru nº1/1999/SED, p. 18):

- Compromisso com a formação política da comunidade escolar (compreensão dos mecanismos da sociedade contemporânea; limites e possibilidade da ação transformadora), como garantia de

uma participação qualificada no processo de discussão.

- Compromisso com o desenvolvimento de um processo democrático que possibilite a compreensão e o exercício de uma participação ativa e eticamente qualificada.

- Reconhecimento do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul como uma estratégia de transição, dados os limites para uma ação radicalmente transformadora.

- Planejamento participativo, envolvendo a comunidade interna e externa, das ações a serem desenvolvidas pela escola.

- Compromisso com os critérios de gestão democrática e de qualidade de ensino enquanto formação humana geral no processo de reorganização da estrutura curricular.

O processo da *Constituinte Escolar*, na sua primeira grande ação, intentou passar por cinco grandes momentos, sendo: *1º Momento*: Estruturação da proposta, mobilização, preparação das condições para o desencadeamento do processo e lançamento da Constituinte Escolar (Ano de 1999). *2º Momento*: Estudo da realidade social, econômica, política e cultural do País, relacionando às práticas pedagógicas das escolas e levantamento dos temas e temáticas para aprofundamento (Caderno Constituinte Escolar – Construindo a Escola Cidadã – Mato Grosso do Sul – Política Educacional/Abril/2000). *3º Momento*: Aprofundamento dos temas e temáticas levantadas no segundo momento (2000 e 2001). *4º Momento*: Elaboração e fechamento do Plano de Educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (Junho de 2001). *5º Momento*: Lançamento e implantação do Plano de Educação para a Rede Estadual de Mato Grosso do Sul (ainda em 2001).

O movimento Constituinte Escolar originou-se, no País, de iniciativas dos governos populares.

⁷ Esse grupo contou com a assessoria das Professoras Doutoras Lígia Klein e Vera Maria Vidal Peroni, que receberam a incumbência de possibilitar uma formação política, por meio de estudos de obras clássicas da Filosofia e da História da Educação.

O quinto Momento, que seria o lançamento e a implantação deste Plano ainda em 2001 não alcançou tal objetivo, pois, no dia 28 de julho de 2001, culminando com a conclusão do Congresso mencionado, o Secretário de Estado de Educação recebeu um comunicado⁸ de seu afastamento do cargo, situação estendida a toda a sua equipe de trabalho, que no ato da Constituinte Escolar, formavam o quadro de coordenadores gerais, assessores e consultores.

Considerando esse desfecho, cabe ressaltar o discurso proferido pelo então Governador de Mato Grosso do Sul, por ocasião da cerimônia de abertura:

Na condição de Governador dirijo-me ao I Congresso da Constituinte Escolar para abordar quatro pontos fundamentais:

1º) A Constituinte Escolar é um instrumento democrático que o Governo Popular, através da Secretaria Estadual de Educação, criou para permitir que todos os setores envolvidos no processo educativo participem decisivamente da política educacional de nosso Estado.

2º) A Constituinte Escolar transcende o titular da pasta. Políticas Públicas não pertencem a pessoas ou equipes, mas ao público. O processo em curso não cessará em nosso governo e se formos capazes de capitalizá-lo na sociedade qualquer outra administração não conseguirá extingui-lo. O povo do Mato Grosso do Sul é o dono da Constituinte Escolar.

3º) A gestão do professor Pedro Kemp sempre terá de nossa parte as mais elogiosas referências. Sua capacidade e

competência foram fundamentais para que pudéssemos realizar o projeto do Governo Popular no setor educacional. É esta competência que nos dá convicção em convocá-lo para a Assembléia Legislativa a fim de sustentar institucionalmente o nosso projeto.

4º) Por fim, estou convencido que o processo de mudanças que iniciamos em 1º de janeiro de 1999, não nos pertence. Pertence ao povo do Mato Grosso do Sul [...] (grifos nossos).⁹

Percebe-se nas palavras do governador Zeca do PT um discurso de exoneração voltado para o titular da pasta da educação, mas percebe-se, também a credibilidade de que o Projeto Constituinte Escolar continuará, independente de pessoas ou equipes de governo, considerando a afirmação de que foi realizado o “projeto do Governo Popular no setor educacional”. E a credibilidade vai mais além conforme o destaque abaixo registrando as últimas palavras do Governador que complementam o discurso acima:

[...] A Constituinte Escolar é um exemplo de que somos capazes de sustentar o nosso projeto popular, tanto no âmbito das instituições, como nos movimentos sociais. Encerro convidando a todos para continuarem exercendo o papel de agentes da mudança, não somente no setor educacional, mas no dia-a-dia de Mato Grosso do Sul.

Mas o projeto popular não se sustenta via Constituinte Escolar, e conforme excertos retirados de entrevista efetuada, um dos motivos se deu em razão da substituição do Secretário de Educação e de sua equipe, em junho de 2001, vez que se aproximava a eleição interna do PT para a renovação da direção

partidária e o governador precisava recompor seu grupo político que estava dividido, numa aliança que pudesse eleger o presidente e a maioria dos

*Mas o projeto popular não se sustenta via
Constituinte Escolar...*

⁸ Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, em 28 de julho de 2001. Comunicado expedido pelo Governador José Orcirio Miranda dos Santos, o Zeca do PT.

⁹ O registro desse pronunciamento é parte do material recebido pelos congressistas no I Congresso Estadual da Constituinte Escolar, em 27 de junho de 2001, no Palácio Popular da Cultura, em Campo Grande, MS.

membros do diretório. Esta eleição era vista como estratégica pelo governo, pois a nova direção partidária conduziria a política de alianças para a reeleição do governador em 2002.

Explicações detalhadas justificando as decisões tomadas, com repercussão no processo, estão explícitas na fala que segue:

O grupo político ligado ao ex-secretário Antônio Carlos Biffi estava fora do governo e não poupava críticas ao mesmo no interior do partido e mesmo publicamente. Biffi havia sido exonerado da Secretaria de Administração no final de 2000, após uma reestruturação administrativa. Seu retorno ao governo era considerado como fundamental para a recomposição do grupo político do governador. A secretaria escolhida foi a da Educação já que Biffi era professor e tinha pretensões políticas para as próximas eleições. O então secretário, na visão do Governo também ficaria contemplado, pois assumiria sua vaga de deputado na Assembleia Legislativa. A troca foi feita e Biffi, que avaliava ter perdido espaço na educação para Pedro Kemp, assume a Secretaria e, numa postura revanchista, procura desconsiderar as ações do antecessor (PARACAMPOS, 2004).

Tal motivo acarreta em impasses para a concretização da proposição perseguida, conforme palavras de Santos:

Colocou-se na mesa de negociação um trabalho de uma importante Secretaria do governo, que vinha se empenhando para construir e efetivar uma política educacional na rede pública de ensino, em conformidade com as diretrizes gerais que os educadores e educadoras progressistas sempre defenderam, a educação enquanto um direito, a qualidade social, a democratização do acesso à escola, a garantia da permanência, a gestão democrática e a valorização dos trabalhadores e trabalhadoras em educação (SANTOS, 2004).

A questão de a história tomar rumos não planejados não está apenas nos indicativos acima. Um ponto central é colocado por Kemp:

É claro que nem todos acreditavam no processo e, por isso não se envolveram como deveriam. Talvez porque a democracia participativa ainda não é uma prática muito corrente entre nós. Muitos preferem esperar pelas solu-

ções mágicas e já prontas, vindas de cima para baixo. Porém, aqueles que participaram efetivamente, com certeza, puderam perceber que o futuro da escola pública é de responsabilidade de todos e não só do agente governamental. A Constituinte Es-

"É claro que nem todos acreditavam no processo e, por isso não se envolveram como deveriam", coloca Kemp.

colar devolveu às escolas o papel de protagonistas no debate da educação que temos e na tarefa de decidir sobre a educação que queremos e que sirva de instrumento para a construção da nossa sociedade (KEMP, 2004, grifo nosso).

Questão complementada por Santos:

Democracia participativa e não apenas representativa. Podemos falar em democracia direta, com qualidade nas intervenções porque apostamos no processo enquanto um instrumento permanente de formação política, com quantidade porque apostávamos na política da inclusão de sujeitos na vida da escola. **Reconhecíamos os limites da democracia da escola**, porque esta se insere na infra-estrutura da sociedade capitalista, que se caracteriza pela exclusão e pelo autoritarismo (SANTOS, 2004, grifo nosso).

Pelas palavras acima se percebe motivos de várias ordens que pontuam o desenrolar de uma história: políticos, teóricos e também sociais e econômicos, observando que:

Na produção social de sua vida, os homens estabelecem determinadas relações necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase do desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real, sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona os processos da vida social, política e espiritual em geral (MARX & ENGELS, 1976, p. 57).

Apenas lembrando a seqüências dos fatos, não necessariamente nesta ordem: o Projeto Constituinte Escolar foi parali-

sado e o seu primeiro resultado, o Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino, sem maiores explicações e/ou questionamentos, foi posteriormente arquivado. Assume a pasta da educação o Professor Antônio Carlos Biffi¹⁰, e, novas propostas, mais administrativas que pedagógicas, são colocadas em prática.

Os fatos ocorridos após a concretização de uma parte dos objetivos a serem alcançados via Constituinte

Os fatos ocorridos após a concretização de uma parte dos objetivos a serem alcançados via Constituinte Escolar lembram outro estudo feito por Marx...

Escolar lembram outro estudo feito por Marx (1982), em seu livro, O Dezoito de Brumário de Luís Bonaparte, quando fez uma análise concreta dos acontecimentos revolucionários ocorridos na sua época (1848-1850), trazendo à luz com base na teoria da luta de classes e da revolução proletária, a doutrina sobre o Estado e a ditadura do proletariado. Nesta obra, Marx parte de um fato social, colocando que não é um personagem que leva a história, mas um coletivo de sujeitos históricos.

2 O conceito de gestão democrática na Constituinte Escolar e sua articulação com a democracia

Melo (2000) ressalta que na concepção explícita na política educacional proposta pelo governo federal está evidente a concessão de uma forma de gestão da educação cujo objetivo é o de envolver as pessoas e buscar aliados de boa vontade que se interessem em salvar a escola pública. O sucesso da educação depende de todos os que têm parte na escola. É

a pedagogia da partilha, cada um faz um pedaço e, no final, tem-se uma “colcha de retalhos”.

Spósito (1999) lembra que nas últimas décadas, dentre os caminhos traçados para a efetiva democratização da educação, está o chamado a uma forma de participação com vistas a envolver “os setores mais amplos da sociedade, como pais, moradores, movimentos populares e sindicais” (p. 45), o que não é nenhuma novidade histórica. Das análises feitas pela autora sobre a questão da chamada participação popular, des-

¹⁰ Formado em Pedagogia. Atuou nas Escolas Estaduais João Paulo dos Reis Veloso, Menodora Fialho de Figueiredo e Antônio da Silveira Capilé. Fundador da Associação Douradense de Professores (A.D.P.) e da Federação dos Professores de Mato Grosso do Sul (FEPROSUL) na década de 1970. Presidente por 02 (dois) mandatos da A.D.P. Presidente por 03 (três) mandatos da FEPROSUL, hoje Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS). Liderou a 1ª Greve de Trabalhadores em Educação em Mato Grosso do Sul. Liderou a Ocupação por 32 (trinta e dois) dias da Sede do Governo do Estado em 1991. Construiu a Sede da FETEMS. Trabalhou na Fundação das inúmeras Associações Municipais de Professores, hoje SIMTEDs. Foi Vice-Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (C.N.T.E.) para a região Centro-Oeste. Coordenador no Estado do Comitê de Combate à Fome. Eleito Presidente Estadual da Central Única dos Trabalhadores (CUT), no período de 1997 à 2000. Membro do Diretório Regional do Partido dos Trabalhadores (PT). Secretário de Estado de Administração de Mato Grosso do Sul, de janeiro de 1999 a outubro de 2000. Secretário do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, de julho de 2001 ao término de 2002. Deputado Federal por Mato Grosso do Sul, de 2003 a 2006. (www.biffi.com.br, grifo nosso).

taca-se, para o momento que a tão conclamada participação continua sob a ótica da cidadania tutelada¹¹, “sob controle”.

Daros (1999) oferece contribuições para um entendimento mais fundamentado da participação popular pautado em pressupostos democráticos que poderiam superar a tutela e o controle e caminhar na construção de uma cidadania emancipada¹²:

Os mecanismos que tornam a participação popular pressuposto democrático são basicamente a organização independente dos trabalhadores, permitindo-lhes sua livre manifestação, através de suas legítimas organizações, e o reconhecimento de seu direito de influir nos centros de decisão do poder do Estado e na formulação das políticas públicas [...] (p. 39).

Considerando a alerta de Spósito e as contribuições de Daros, a definição de gestão de educação colocada por Bordignon e Gracindo (2000, p. 147) é um ponto para reflexão: “[...] processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”. Concorde-se plenamente com os autores, mas é preciso estar atento para a direção e para os fundamentos que organizam, orientam e viabilizam a prática educativa.

Farah (1994) aponta que a reordenação da gestão, com vistas a novos padrões, ensejou a formulação de políticas educacionais no sentido da privatização e da responsabilização das esferas não-centrais pelo processo e resultados. A estratégia de *mobilização* da sociedade implicou a abertura da gestão da educação para a participação privada, com vistas à intro-

dução de critérios da administração empresarial na educação e ao co-financiamento da educação.

Essa autora, fazendo uma análise da Reforma de Educação, no Brasil, do início de 1980 a meados de 1990, mostrou que a democratização da gestão e dos processos decisórios foi o elemento forte na agenda dos anos de 1980. A partir do final dos anos 1980, a agenda de reforma da educação foi redefinida, incorporando, ao lado da temática da democratização, novas propostas de reformulação do setor, que tinha como eixo a questão da modernização da gestão. A orientação para a modernização da gestão foi, no entanto, incorporada também pela vertente progressista, passando a preocupação com a eficácia e com a eficiência na utilização de recursos a se articular à busca da equidade e da democratização da política educacional.

Nesse período, observa-se que o debate em torno da reformulação da gestão passou a privilegiar a ponta do sistema, ou seja, o estabelecimento escolar. Esta ênfase se articulou à centralidade que assumiu a questão da qualidade do ensino nas propostas de reforma do setor. Entendeu-se que a recuperação da qualidade no setor educacional passava necessariamente pelo fortalecimento do estabelecimento escolar, pelo resgate da autonomia da escola.

E em um cenário fortemente marcado pela escassez de recursos, observa-se

A estratégia de "mobilização" da sociedade implicou a abertura da gestão da educação para a participação privada...

¹¹ Segundo Spósito (1999), entende-se por cidadania tutelada as condições de participação estabelecidas por regras burocráticas, mediante a regulamentação e a obrigatoriedade de canais de participação. É a “cidadania sob controle,” tradicionalmente marcada pela subordinação econômica e pela exclusão política e cultural.

¹² A cidadania emancipada é compreendida como o exercício de uma participação que reflete a conquista de um espaço público de decisão e de discussão, que não seja tutelado pelo Estado, mas que possa nele influir nas tomadas de decisões (SAVIANI, 1987; SPÓSITO, 1999; DAROS, 1999).

ainda a busca de novas alternativas de provisão da educação que, procurando manter o caráter público, não se restringiu à provisão estatal clássica, envolvendo diversas formas de articulação entre Estado e Instâncias não-estatais (setor privado, organizações não-governamentais e entidades comunitárias) (FARAH, 1994). É nesse quadro que a gestão democrática da educação, princípio de ensino estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (Art. 206, inciso VI), deveria ser regulamentada de modo a que se prestasse aos propósitos do projeto de modernização da gestão educacional. Deveria ser um mecanismo orientado para a busca de “novos padrões” de gestão.

Com esta preocupação, a União, por meio do MEC, apostava em uma nova forma de conduzir a política educacional e nos discursos dos atores que representam essa instância está explícita a presença de proposições de escolas mais democráticas, através de maior participação da comunidade. Percebe-se a busca incessante da implantação da lógica do mercado na educação, já que nas demais instituições e esferas da vida social e cultural, a tendência neoliberal persiste em conseguir a hegemonia econômica e política.

Contraopondo-se à concepção de gestão acima explicitada, destaca-se a ges-

tão democrática da educação preconizada pela Constituinte Escolar.

2.1 A gestão democrática da educação na Constituinte Escolar

O Caderno intitulado *Gestão Democrática*¹³ é um documento que apresenta, conforme registros retirados da introdução, o entendimento de **gestão democrática, que fundamenta o Projeto Constituinte Escolar.**

O texto inicia ressaltando que não se pode pensar em educação desvinculada de um contexto social, econômico e político. Nesse sentido, tece considerações sobre a sociedade atual:

Vivemos numa sociedade capitalista, dividida em classes sociais e com relações sociais decorrentes dessa organização. Nessa sociedade, os interesses das classes dominantes, que detêm os meios de produção, são opostos aos interesses da classe trabalhadora, detentora da força de trabalho.

De acordo com o neoliberalismo, o Estado é o responsável pela crise atual, portanto deve se eximir de suas responsabilidades com as políticas sociais – educação, saúde – e, ainda responsabiliza a classe trabalhadora pela sua própria exclusão, atribuindo a ela o encargo por não ter adquirido as competências e habilidades necessárias para sua inclusão no mercado de trabalho, assim como para exercer os seus direitos de cidadania.

Neste período particular do capitalismo, vivemos uma crise do capital, mas, para o neoliberalismo, a crise é do Estado que provocou inflação ao investir em políticas sociais (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 4).

Após mostrar clareza sobre a base estrutural em que a sociedade está asentada hoje, o tex-

Percebe-se a busca incessante da implantação da lógica do mercado na educação...

¹³ Fundamentado em: FERREIRA, Naura S. C. *Gestão Democrática & Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998. GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1997. PERONI, Vera M. V. *Relação da Política Educacional dos anos 90 com a redefinição do Estado*. Tese (Doutorado em Educação). USP, 1999. SILVA, Tomas Tadeu e GENTILI, Pablo. (Orgs.). *Escola S. A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. SILVA, Tomas Tadeu e GENTILI, Pablo. *Currículo para além das grades*. AEC do BRASIL, ano 24, Nº 97 – out /dez, 1995. SOUZA, Sandra M. Z. *O Significado da Avaliação da Aprendizagem na Organização do Ensino em Ciclos*. São Paulo, 1999. (mimeo.).

to mostra, na seqüência, como a escola se encontra no bojo das políticas pensadas para a educação, e qual o **significado de democracia** nesse momento de globalização:

Neste contexto, a escola, enquanto instituição social, incorpora esta ideologia reproduzindo a desigualdade, a exclusão, elitização do saber e a discriminação.

Para o neoliberalismo, **democracia implica o repasse para a sociedade das responsabilidades do Estado quanto às políticas sociais.** Na política educacional, este movimento evidenciou-se principalmente no processo de autonomia da escola em que esta passa a ser responsável pelo seu sucesso e, também, pelo seu fracasso eximido, assim, o poder público de suas responsabilidades.

Enquanto na Europa e nos Estados Unidos este processo iniciou-se na década de 70, no Brasil ocorreu somente na década de 90, pois nos anos 80 vivíamos o processo de transição da ditadura militar para o período de redemocratização do país. Economicamente, foi chamada a década perdida, pois houve a crise da dívida externa e a estagnação da economia. Neste contexto, houve fortalecimento dos movimentos sociais que reivindicavam a redemocratização do país, trazendo um novo quadro para o imaginário social que buscava a democracia (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 4, grifo nosso).

Quanto à luta pela democratização, os sujeitos ressaltam que esta permitiu que as mais diferentes categorias profissionais se organizassem sindicalmente, passando a defender a democracia da escola pública brasileira, já que um novo projeto educacional era exigido pela sociedade naquele momento e que:

Nesse intuito, a luta do setor educacional se deu essencialmente, na década de 80, em favor de uma educação democrática, que visava à qualidade de ensino, ao acesso e à permanência do aluno, a forma de organização e funcionamento da escola, a seleção e organização dos conteúdos, bem como, as questões inerentes à elaboração de planos de cargo e salários e a participação ativa dos educadores na tomada de decisões pertinentes a comunidade escolar.

Este processo de democratização das escolas públicas aconteceu na medida em que cresciam as aspirações da sociedade civil em busca de um espaço maior de participação política (MATO GROSSO DO SUL, p.4).

Os autores frisam que a democratização da qual falam não significa apenas ampliação quantitativa das oportunidades

... a democratização não significa apenas ampliação quantitativa das oportunidades de acesso e permanência na escola...

des de acesso e permanência na escola e pela sua eficiência na transmissão de conhecimentos, mas uma escola com nova função social, segundo os princípios da Escola Guaicuru:

Para o projeto de Educação da Secretaria de Estado de Educação, denominado Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição, a democracia é construída através da participação, na qual a escola tem a função emancipatória, de superação, de promoção dos direitos de igualdade, de solidariedade e de resgate da cidadania. Por fazer parte de uma realidade histórica, a escola reflete no seu interior o conflito existente nessa contradição de interesses, constituindo-se, entretanto, num espaço no qual é possível formar cidadãos capazes de interferir na transformação dessa realidade (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 5).

E pontuando a democratização pretendida, frisam, mais uma vez, a visão liberal que buscam descartar:

Para efetivação dessa transformação, a escola pública democrática tem como pressuposto a autonomia e a participação. Esses conceitos não são neutros, pois têm um significado ideológico. Na visão neoliberal, autonomia e participação implicam desresponsabilização do Estado em relação às políticas públicas de educação. Autonomia significa a escola assumir a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso e participação, a sociedade assumir o financiamento da escola (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 5).

O que se busca é a participação efetiva da comunidade, ou seja, a democracia participativa, com caráter popular:

O Governo Popular tem como um de seus princípios a participação na qual o cidadão exerce o direito de opinar, contribuindo nas discussões, no planejamento e construção dos projetos específicos de cada área da administração pública. Essa participação propicia a transparência de gestão de recursos públicos, ao mesmo tempo em que permite a compreensão da realização de cada projeto, seus limites e pos-

sibilidades, democratizando tanto as relações como as decisões tomadas (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 5).

E na educação, como pensam essa participação?

Na educação, essa participação, formação da cidadania ativa, concretizar-se-á através da construção do projeto político-pedagógico, da elaboração do planejamento, aplicação dos recursos financeiros e da organização do ensino. No processo participativo, a contradição está sempre presente; no entanto, o respeito às diferenças permitirá a superação dos conflitos, de forma que a comunidade compre-

"No processo participativo, a contradição está sempre presente; no entanto, o respeito às diferenças permitirá a superação dos conflitos..."

enda o funcionamento e a organização da escola, percebendo as suas prioridades, dificuldades e possibilidades, reorganizando as suas ações na busca de qualidade social na educação (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 5 e 6).

O texto ainda se reporta à história dos educadores na luta pela democratização da sociedade lembrando que uma parte significativa desse movimento foi à instituição na educação do processo de gestão democrática do ensino assegurado na Constituição Federal de 1988 (Artigo 206, Inciso VI). Em Mato Grosso do Sul foram concretizadas diferentes experiências de democratização da gestão escolar com participação da comunidade nas decisões, através de Conselhos ou Colegiados, atuando em sintonia com os movimentos sociais do País, foi uma fase em que a escola pública viveu momentos de muitas discussões acerca, principalmente, de sua função social, tendo em vista a necessidade urgente de democratização, autonomia e de garantia da qualidade de ensino.

Mas o documento registra que o processo democrático vivenciado até então não encontrou condições para a garantia da gestão democrática almejada, daí a credibilidade de resultados mais concretos via Constituinte Escolar.

2. 2 A concepção de democracia da Constituinte Escolar

Para delinear o processo de democratização que se busca alcançar, os sujeitos históricos da Constituinte Escolar deixam clara a compreensão que possuem das características da sociedade vigente, destacando o papel que o neoliberalismo ocupa neste período particular do capitalismo e que o significado de democracia nessa ordem "implica

o repasse para a sociedade das responsabilidades do Estado quanto às políticas sociais". Observam que na educação esse movimento é visível no discurso da escola

autônoma "em que esta passa a ser responsável pelo seu sucesso e, também, pelo seu fracasso, eximido, assim, o poder público de suas responsabilidades" (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 4).

Essa é uma situação que ocupou o espaço conquistado pela luta do setor educacional na década de 1980. Lembra Daros (1999, p. 89) que: "Dentro da perspectiva de democratização da sociedade brasileira, [...] a questão da participação como pressuposto de democratização era vista [...] como possibilidade de abrir espaços nas decisões autoritárias e arbitrarias". Momento em que houve fortalecimento dos movimentos sociais que reivindicavam a redemocratização do país, trazendo um novo quadro para o imaginário social que clamava por uma educação democrática, pela qualidade de ensino, pelo acesso e permanência do aluno na escola, por uma forma de organização, de funcionamento, de ensinar e de aprender menos excludente. E, ainda, por planos de cargos e salários, por uma autonomia financeira (o Estado na função que lhe cabe), pedagógica e política, enfim, por um espaço significativo de participação dos educadores na tomada de decisões dos assuntos da escola.

Porém, tais anseios não lograram, naquele momento, o êxito almejado no sentido de que o projeto neoliberal de educação, conforme já colocado, ganhava forças, seus atores colocando nova roupagem nas conquistas decorrente das lutas dos educadores e imprimindo nessas conquistas as suas concepções liberais, avalizados pela força do capital.

Nesse ínterim, o Projeto Escola Guaicuru e sua Constituinte Escolar tentam driblar a situação, apresentando à sociedade um projeto alternativo de educação, fundamentado na **democracia participativa**, cujo entendimento parte da premissa de que “a democracia é construída através da participação, na qual a escola tem a função emancipatória, de superação, de promoção dos direitos de igualdade, de solidariedade e de resgate da cidadania” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 4, grifos nossos). É que ciente das determinações da sociedade capitalista “é possível formar cidadãos capazes de interferir na transformação dessa realidade” (Ibid., p. 5). Uma participação na qual o cidadão tem o direito de opinar, discutir, planejar e construir os projetos específicos de cada área da administração pública. Participação que propicie “a transparência de gestão de recursos públicos, ao mesmo tempo em que permite a compreensão da realização de cada projeto, seus limites e possibilidades, democratizando tanto as relações como as decisões” (Ibid., p. 5).

No âmbito educacional, essa participação está relacionada à formação da cidadania ativa¹⁴ e se concretiza através da construção

do projeto político-pedagógico, da elaboração do planejamento, aplicação dos recursos financeiros e da organização do ensino. Enfim, uma educação pautada na *democratização da gestão*, cujos fundamentos asseguram os princípios da democracia popular e do direito à igualdade concreta entre os homens, através da participação coletiva, ou conforme a nomenclatura utilizada nos documentos, uma democracia participativa, com caráter popular.

Mas, a concepção de democracia que de fato vinha fundamentando a Constituinte Escolar já pode ser percebida quando o canal orgânico de participação, que certamente estaria contribuindo para um dia tornar real a proposta anunciada, se fecha quando da sua interrupção, mostrando que os “mecanismos que tornam a participação popular pressuposto democrático”, tais como: “organização independente”, “reconhecimento do direito de influir nos centros de decisão do poder do Estado” e, também, na “formulação das políticas públicas” (DAROS, 1999), não foram assumidos ou mesmo compreendidos pelos sujeitos do processo, ou seja, nem pela sociedade política nem pela sociedade civil. A democracia participativa, de caráter popular anunciada não “emanou do povo”, não foi por ele exercida.

A democracia efetiva lembra Frigotto (2002, p. 53), só é possível “[...] sob a igualdade de condições socioeconômicas,

A democracia participativa, de caráter popular anunciada não “emanou do povo”, não foi por ele exercida.

¹⁴ Segundo Benevides (2000, p. 19-20), “[...] a cidadania ativa através da participação popular é [...] considerada um princípio democrático, e não um receituário político, que pode ser aplicado como medida ou propaganda de um governo, sem continuidade institucional. Não é ‘um favor’ e, muito menos, uma imagem retórica. É a realização concreta da soberania popular, mais importante do que a atividade eleitoral que se esgota na escolha para cargos executivos e legislativos. [...] esta cidadania ativa supõe a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes”.

culturais, educativas, etc., dos seres humanos na produção de sua vida individual e social”. O que é proposto pela Constituinte Escolar ao destacar a questão da qualidade social, colocada também como a função primordial da educação, cujo objetivo é a capacitação de homens e mulheres para compreenderem conceitos e mecanismos de interpretação das mais diversas formas de manifestação dos problemas sociais, **enfocando a pessoa humana e não o mercado produtor** (MATO GROSSO DO SUL, 1999). Uma proposta apresentada como contraponto à de caráter hegemônico, propalada pelos donos do capital que aparentemente não descartam o sujeito em nome do discurso da democracia, mas, que na tomada de posições e nas principais decisões da vida da nação, ignoram as demandas sociais e a formação humana. Tal problemática pode ser assim explicada:

O desafio é mais complexo quando postulamos uma sociedade e processos educativos que tenham como parâmetro **não o mercado e o capital, mas o ser humano**. Trata-se de reiterar e dar saturação histórica ao ideário de Protágoras que coloca o ser humano como medida de todas as coisas. Neste horizonte, o patrimônio natural e científico e os processos culturais e educativos não podem estar subordinados ao grande capital, mas ao conjunto de direitos humanos que configuram a possibilidade de qualificar a vida de todos os seres humanos. A educação, nessa perspectiva, é elemento crucial no processo de emancipação da classe trabalhadora e de estabelecer práticas

sumem boa parte das reivindicações que os partidos populares tem exigido e que podem ser chamados de grandes objetivos são: “modernização social, justiça distributiva, ética da solidariedade, **democracia participativa**” (p.227, grifo nosso). São “formulações gerais [...] de um chamado [...] a discutir e promover um ambicioso programa de transformações sociais” (p. 227). São muitos os desafios daí decorrentes clamando por respostas coerentes, concretas e viáveis, e a pergunta é evidente: como enfrentar essa situação? É necessário perceber que as grandes opções não estão isentas de determinações postas que estabelecem os critérios, independentes do desejo do homem. Assim, não está à disposição um meio termo, mas duas alternativas com a liberdade de escolher apenas uma:

Ou opta pela consolidação democrática, o que significa a implantação de uma ampla política de alianças sociais com o conjunto das classes e camadas populares; ou escolhe o caminho da disciplina econômica e o cumprimento das obrigações externas, e nesse caso a transição democrática será quase completamente condenada ao fracasso (BORON, 2001, p. 230).

Se a opção for pela primeira é preciso ter claro que:

[...] priorizar a fundação de uma ordem democrática significa assumir um compromisso consciente – que inclui tanto o governo quanto a oposição política e toda a conjuntura da sociedade civil – de redefinir as políticas governamentais a partir de seu eventual impacto sobre o processo de consolidação da democracia (BORON, 2001, p. 230-231).

Por isso é preciso ter claro o peso decisivo que o desenvolvimento da economia tem na viabilização de um projeto democrático

... é preciso ter claro o peso decisivo que o desenvolvimento da economia tem na viabilização de um projeto democrático...

e como, no momento, não se consegue desvencilhar-se dessa força, é preciso compreender em que medida é possível diminuir a incompatibilidade entre democracia e capitalismo.

Frente a tais constatações é preciso ter muita cautela ao usar a palavra democracia, ponto focalizado por Coutinho, que observa:

sociais comprometidas com a dignidade e a vida de todos os seres humanos (FRIGOTTO, 2002, p. 65, grifo nosso).

A partir dessas considerações, as observações de Boron (2001) são também elucidativas. Segundo ele, as metas globais que hoje em dia são propostas pela grande maioria das forças progressistas da América Latina e que re-

Chamo a atenção para o fato de que a observação do filósofo marxista Georg Luckás, *a democracia deve ser entendida como um processo e não como um estado*. Por isso, parece mais adequado falar em democratização. [...]. *A democratização como valor universal*, já que o que tem valor não são as formas concretas que a democracia adquire em determinados contextos históricos – formas essas modificáveis, sempre renováveis, sempre passíveis de aprofundamento -, mas o que tem valor universal é esse processo de democratização que se expressa, essencialmente, numa crescente socialização da participação política (COUTINHO, 2002, p. 17).

Não se nega no processo de democratização a importância da participação política. Mas nessa crescente relação há uma contradição da história, isto é, um choque entre grupos de sujeitos que se organizam para ousarem participar politicamente, com um pequeno grupo, formado por membros de uma classe, ao mesmo tempo, economicamente dominante e hegemônica quanto ao controle do Estado e, conseqüentemente do poder político, assim, defensores da ordem social capitalista vigente. Para superar essa contradição seria necessária a superação de muitas práticas que hoje se encontram arraigadas e até fortalecidas. Essa superação é uma idéia há muito discutida e não realizada por ser uma questão de ampla complexidade. Este é apenas um exemplo que confirma um dos pressupostos da teoria de Marx quanto ao fato de um novo organismo social só se firmar após o esgotamento pleno de todas as condições existentes num determinado molde. Nas suas palavras:

Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produções novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade. É por isso que a humanidade só levanta os problemas que são capazes de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições

materiais para o resolver já existiam ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer (MARX & ENGELS, 1976, p. 25).

Assim, a condição hoje posta para o exercício da democracia com a participação direta da comunidade, em que a

... é preciso aqui lembrar que a lógica do capital é regulada pelo Estado, pelo poder político.

soberania não é delegada a representantes, a democracia de Rousseau, conforme lembrou Coutinho (2002), choca-se com a lógica do capital, e é preciso aqui lembrar que a lógica do capital é regulada pelo Estado, pelo poder político. É um choque que não se dá em um determinado ponto, nem num dia D ou numa hora H, mas através de choques permanentes explícitos a partir da ditadura aberta acobertada pelo discurso democrático, que pode ser exemplificada conforme os moldes schumpeteriano. É a democracia como método, como regra do jogo, drasticamente reduzida, “inicia-se com Schumpeter, mas prossegue com Giovanni Sartori, com Roberto Dahl, com Norberto Bobbio e com muitos outros pensadores do século XX” (Ibid., p. 19).

O Projeto Constituinte Escolar, entendido como um movimento da sociedade civil pode ser ilustrado conforme Oliveira (2002), que caracteriza a ação das forças dessa sociedade civil: “uma espécie de exaustão da ditadura e do autoritarismo” (p. 41). Uma concepção forte na teoria, porém, demarcada pela concepção fraca de democracia na prática, mutilada de seu sentido mais profundo, ou seja, uma distância nos entendimentos, evidenciando uma desarticulação entre essa sociedade civil e a sociedade política, o que não poderia acontecer, uma vez que ambas são importantes num processo que busca a democratização das relações e do poder.

Quanto a essa desarticulação, Gramsci (1984) alerta que a sociedade civil e a

sociedade política formam o próprio Estado, mas pode haver um distanciamento entre elas, e neste é colocado um problema de hegemonia, isto é, a base histórica sobre a qual a sociedade civil se desloca pode alavancar uma forma extrema de sociedade política: “ou para lutar contra o novo e conservar o que cambia-

... inúmeros fatores contribuíram para a interrupção do Projeto Constituinte Escolar. Fatores de ordem estrutural, institucional, político, ideológico, teórico.

leia, fortalecendo-o coercitivamente, ou como expressão do novo para esmagar as resistências que encontra ao desenvolver-se” (p. 185).

Superar a ordem vigente é preciso, não se nega essa utopia, no sentido de algo que possa vir a existir, mas é necessário que se entenda que está posta uma materialidade que, no momento “demonstra a incompatibilidade [...] de organização com qualquer progresso revolucionário e define a situação econômica como a mais perigosa e a mais estagnante” (GRAMSCI, 1984, p. 4). Portanto, não é só para a situação econômica que se faz necessário estar atento, é preciso atentar também para outros fatores, implícitos e explícitos, não se nega, mas que fazem a diferença quando se assume uma nova maneira de caminhar na busca de algo que possa vir a existir.

A gestão democrática da educação proposta para alicerçar a Constituinte Escolar não encontrou no momento a concepção forte de democracia conclamada por Coutinho (2002): uma “democracia com um conceito mais amplo e universal” (p. 21), isto é, “[...] num sentido forte [...] que assegura a igualdade, a participação coletiva de todos na apropriação dos bens criados – implica, [...], uma dimensão social e, conseqüentemente, [...] uma dimensão econômica” (p. 20). A democracia participativa.

Por enquanto, a prevalência histórica está pautada na democracia representativa, de caráter formal que consiste no modo peculiar de seleção das elites, que, ao invés de ser uma arma de emancipação da classe trabalhadora, contraditoriamente se transforma em uma “arma de legitimação de chefes carismáticos que, dizendo falar em nome do povo, na verdade, representam os interesses da perpetuação da ordem capitalista” (COUTINHO, 2002, p. 18).

Considerações Finais

O presente artigo apontou para um projeto que teve grande repercussão no Estado de Mato Grosso do Sul: a Constituinte Escolar, apresentada como uma proposta de gestão democrática, com fundamentos na democracia participativa e colocada como impulsionadora para se fazer a superação da concepção presente nas reformas educacionais em curso. Objetivou-se, portanto, *apreender a concepção de gestão democrática e de democracia presentes nessa Constituinte Escolar e como se configurou a articulação entre ambas (gestão e democracia)*.

De início, a credibilidade na Constituinte Escolar alcançou tamanha amplitude, que esta foi colocada pelo governo popular, responsável pela sua origem em Mato Grosso do Sul, como um exemplo de capacidade na sustentação do próprio projeto de governo. Porém, a Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999-2001), não logrou o êxito almejado, não se sustentou nas relações que ousaram produzi-la, o caráter constituinte dessa Constituinte foi ignorado, o que mostra que o alicerce não estava sedimentado no seio das relações que permeiam a sociedade.

Dito isso, afirma-se que inúmeros fatores contribuíram para a interrupção

do Projeto Constituinte Escolar. Fatores de ordem estrutural, institucional, político, ideológico, teórico. E todos, sem exceção contribuíram para que a **Constituinte Escolar não passasse de uma proposta de gestão democrática.**

Primeiro, para extrapolar o nível de proposta e ser a viabilizadora de **um Projeto Educacional para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, com caráter hegemônico**, a Constituinte Escolar deveria ser assumida tanto pela sociedade civil como pela sociedade política. E isso não aconteceu, e remetendo à sociedade civil constatou-se que não houve um assumir por parte da comunidade escolar e por aqueles que estão no chão da escola, ou seja, o povo. Então como ser uma democracia participativa, de caráter popular sem o povo para participar.

Segundo, a Constituinte Escolar também não pode ser considerada o sustentáculo de **um Projeto do Governo**, uma vez que com a saída do grupo que estava à frente na SED e com o assumir do novo grupo, também não foi avante.

Terceiro, a Constituinte Escolar também não pode ser considerada atrelada a **um Projeto Político-Partidário**, considerando que o novo grupo que assumiu a educação e que defendia a mesma concepção político-partidária, não teve também como base o caráter hegemônico que poderia garantir a sua continuidade.

Não se nega, e aqui pedagogicamente afirmando, que a Constituinte Escolar é uma proposta de gestão democrática, uma alternativa possível ao modelo atual de educação, mas também se reafirma que fatores que a transporia para o nível posterior, ou seja, para um projeto político educacional não contribuíram, nesse momento, para tal anseio. Assim, não foi ela mesma democrática, no sentido de uma democracia participativa.

Para isso acontecer seria necessária superar práticas arraigadas no trato com a questão pública, instalando, de fato, uma estrutura político-administrativa adequada à participação. E no caso da educação, o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar nas tomadas de decisão, garantindo isso através dos canais orgânicos e articulados com os já existentes: o Projeto Político-Pedagógico, a Direção Colegiada, o Colegiado Escolar, a Eleição para Diretor, o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres. E, também, fóruns de constantes discussões dos múltiplos interesses, bem como outros recursos que facilitariam o acesso da comunidade aos assuntos que dizem respeito à vida da escola e de outras instâncias da sociedade.

Salvo as contradições, buscar concretizar um projeto do porte da Constituinte Escolar é preciso e é possível, mas num procedimento assumido tanto pela sociedade civil como pela sociedade política. Gramsci (1984) observa que para um projeto caminhar com base nessas orientações se faz necessário viver numa sociedade e fazer parte de uma comunidade comprometida politicamente, lembrando que a história é sempre mundial e nunca histórias particulares.

Bobbio (2002) faz uma advertência quanto às práticas educacionais democráticas populares. Segundo ele, essas práticas não se enraízam em instituições mediadas por aparelhos de contro-

... essas práticas democráticas populares têm funcionado apenas como meios de pressão e não chegam a novas formas de sociabilidade e de poder.

le produzidos e dirigidas pela classe hegemônica, detentora do poder político. O que vem acontecendo é que essas práticas democráticas populares têm funcionado apenas como meios de pressão e não chegam a novas formas de sociabilidade e de poder.

O autor ainda afirma que muitas das alternativas democráticas que objetivam um caminho que direcione para a transformação da sociedade, mesmo quando chegam a se realizar sob a forma da democracia de base ou de massa, são absorvidas pelas organizações partidárias de cunho clientelístico ou de cunho burocrático que manipulam decisões e idéias à sua revelia.

Considerando as questões até aqui colocadas, a concepção de democracia propalada via participação popular numa forma direta não pode responder ao momento histórico, mas os sujeitos do processo poderiam e podem continuar a “fazer pressão” do outro lado da barricada.

Frigotto (2002) lembra que no Brasil, na última década do século XX, muitas propostas socioeconômicas, culturais e educacionais ousaram e ousam se alicerçar na base material existente, como alternativas contra-hegemônicas ao ideário da ditadura do capital e são “im-

placavelmente combatidos pelas classes dominantes” (p.65). Mas Semeraro (1999) também alerta que é preciso multiplicar essas experiências.

Não foi ainda dessa vez... a democratização da gestão da educação em Mato Grosso do Sul continua sendo uma luta ainda não vitoriosa. Porém, considerando o processo histórico em que o almejado não é dado, mas construído, acredita-se que a democracia participativa, de caráter popular continua sendo o horizonte. É preciso nessa história, repensar a concretização da articulação sociedade, educação, gestão, democracia.

Em suma, reafirmando os acertos e os desacertos com a democracia, **a Constituinte Escolar é uma proposta de gestão democrática**. A sugestão é ir além da proposição e multiplicar experiência como essa, entendida como alternativa possível para, em processo, viabilizar a democracia num sentido mais forte, em graus mais elevados de possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1995.
- ARANDA, Maria Alice de Miranda. *A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): uma proposta de gestão democrática*. 184 f. (Dissertação de Mestrado, UFMS). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2004.
- BASTOS, Celso Ribeiro. *Dicionário de Direito Constitucional*. São Paulo: Saraiva, 1998.
- BENEVIDES, Maria Victoria da Mesquita. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Ática, 2000.
- BOBBIO, Norberto. *O Futuro da Democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paula: Cortez, 2000. p. 147-176.
- BORON, Atílio. *A coruja de minerva: mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2001.
- BRASIL. *Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área da Educação (1991-1995)*. Brasília: MEC, 1990.
- . *Constituição da República Federativa do Brasil - 1988*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.
- . *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, n.º 248, de 23 de dezembro de 1996.
- CARBONNEL, Jaume. *A aventura de inovar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. (Trad.) Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

- COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 11-40.
- DAROS, Maria das Dores. *Em busca da participação: a luta dos professores pela democratização da educação*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação. Núcleo de Publicações, 1999.
- FARAH, Marta Ferreira Santos. Reconstruindo o Estado: gestão do setor público e reforma da educação. In: *Planejamento e políticas públicas*. Brasília, DF: IPEA, n.11, jun/dez, 1994. p. 189-236.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil – Da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 53-68.
- . *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2000, 231p.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. 5. ed. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1984.
- IANNI, Octávio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. Livro 1, 3v.
- . *O Dezoito de Brumário de Luís Bonaparte*. Lisboa: Editorial Avante, 1982.
- . & ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 2 v. Lisboa: Presença, 1976.
- MATO GROSSO DO SUL. *Programa de Governo para Mato Grosso do Sul: Movimento Muda Mato Grosso do Sul – PT/PDT/PPS/PC do B/PAN/PSDB*. Campo Grande, MS, 1998.
- . *Projeto Educacional Escola Guaicuru: Vivendo Uma Nova Lição*. Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul – 1999- 2002. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande, MS, 1999.
- . *O Que é a Constituinte Escolar*. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande, MS, 1999. (Caderno da série Constituinte Escolar nº 01/1999).
- . *Gestão Democrática*. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande, MS, 1999. (Caderno da série Constituinte Escolar nº 11/1999).
- . *Política Educacional: construindo a Escola Cidadã*. Secretaria de Estado de Educação – SED. Campo Grande, MS, 2000.
- MELO, Maria Tereza Leitão de. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 243-318.
- OLIVEIRA, Francisco. ———. Queda da ditadura e democratização do Brasil. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 41-52.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- SEMERARO, G. *Gramsci e a Sociedade Civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SENNA, Ester (org.). *Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas públicas*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000.
- SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João Baptista. (Org.). *Gestão Democrática*. Rio de Janeiro: DP & A: SEPE, 1999. p. 45-56.

.....

Esta pesquisa elegeu o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) como objeto de investigação. O estudo justifica-se por permitir identificar as necessidades que determinam a implementação de um programa dessa natureza como uma resposta à fome, em uma sociedade produtora de mercadorias. Os procedimentos metodológicos resumiram-se em análise documental. A análise dos dados apontou que o PNAE, assim como os programas de alimentação escolar que o precederam consistiram, sempre, em uma excelente oportunidade de comércio, seja nacional ou internacional.

Palavras-chave: Educação. Programa Nacional de Alimentação Escolar.
Circulação de mercadorias. Produção de mercadorias.

This research chose for its object the National Program for School Alimentation [PNAE]. The study was justified for permitting identification of the necessities determining the implementation of a program of this nature as a response to hunger, in a commodity-producing society. The methodological procedures were reduced to documental analysis. Data analysis showed that the PNAE, just as the other food programs that preceded it, consisted, as always, in an excellent opportunity for business, national or international.

Keywords: Education. National Program for School Alimentation. Circulation of commodity. Production of commodity.

A Mercantilização, do Programa Nacional de Merenda Escolar

Elcia Esnarriaga
de Arruda

Professora do Programa de
Pós-Graduação em
Educação da
Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul.
flarruda@brturbo.com

Camila Moreira
Almeida

Professora do Curso de
Administração da
Universidade para o
Desenvolvimento da
Região do Pantanal.
cmoreira_on@yahoo.com.br

“Se dou comida aos pobres me chamam de Santo. Se pergunto por que existe fome me chamam de comunista”.

(Dom Hélder Câmara, citado na Cartilha do Programa Fome Zero)

Introdução

Em nossos dias a fome tem sido objeto de amplas discussões e tem tomado espaço na mídia nacional e internacional. Governo e sociedade civil articulam-se para tentar amenizar esse “mal” que assola não só o Brasil, mas boa parte do mundo. A fome ocupa lugar de tamanho destaque que um governo (no caso, estamos nos referindo ao brasileiro) anuncia o programa de combate à fome como **modelo** (Programa Fome Zero), exemplo das ações do governo federal para evitá-la, tendo como objetivos principais: “garantir o compromisso com o direito humano à alimentação, promover uma ampla mobilização popular e envolver governos de todas as instâncias (federal, estaduais e municipais), ONG’s e sociedade civil na formulação de uma Política Nacional de Segurança Alimentar” (BRASIL, 2003). A banalização da “fome do outro” ou a indiferença à “fome do outro” é tal que se faz necessário um programa para “garantir o compromisso com o direito humano de alimentação” e para envolver várias instâncias com uma Política de Segurança Alimentar. Uma

sociedade que tem como princípios a igualdade, a justiça, a democracia; que já produziu um vastíssimo repertório jurídico em que “garante o direito” à alimentação e que produz famintos não interessa por esclarecer o porquê “assiste-se” à fome. Ao invés, formula políticas compensatórias, focalistas para minimizá-

... é certo que a classe trabalhadora tem fome e muito pouco tem para saciá-la... ..é certo, também, que o capital tem “fome” (quem sabe mais voraz!) de ampliação de capital...

la. O Programa Nacional de Merenda Escolar deve ser visto, nesse sentido, como uma “moderna” estratégia de combate à fome.

Relacionando o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) e a fome, esta pesquisa tem como objetivo geral entender qual é a função de um programa dessa natureza e identificar se a sua implementação pode possibilitar a ampliação do consumo de mercadorias. Os objetivos específicos constituem-se em: 1) identificar, na história do PNAE, as fontes de financiamento no período de 1954-2004; 2) relacionar o programa ao consumo de bens e serviços; 3) identificar as razões apontadas para que a instituição escolar assuma a função de distribuição de alimento.

O estudo justifica-se por permitir identificar as necessidades que determinam a implementação de um Programa dessa natureza e apontar a importância e o lugar que o PNAE assume numa sociedade produtora de mercadoria. Possibilita, ainda, apreender as funções que a escola pública assume ao distribuir alimento.

Ao estudar o Programa, partimos de alguns pressupostos: é certo que a classe trabalhadora tem fome e muito pouco tem para saciá-la, de vez que, em nossa

época, nem sempre consegue vender a “única riqueza” de que dispõe: sua força de trabalho; é certo, também, que o capital tem “fome” (quem sabe mais voraz!) de ampliação de capital, de lucro. Nesse sentido, a categoria fundamental para este estudo é: Mercado. Outras, necessariamente, nortearam o estudo, tais como: Estado, Trabalho Assalariado.

Os procedimentos consistiram em levantamento de teses, dissertações e outras publicações científicas que trata-

tavam da temática. Foi realizada, também, uma pesquisa documental em arquivos da Secretaria Estadual de Educação, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação e Magistério (FNDE), órgão responsável pelo repasse de recursos para o programa de merenda escolar. Os dados empíricos necessários foram retirados de Arruda & Almeida (2005) e Almeida (2005). O estudo é basicamente documental e bibliográfico.

1 A produção da Fome

A discussão sobre a fome não se constituiu em fato recente no Brasil nem no mundo. No Brasil do início do século XX, verificamos uma ampla movimentação por parte dos nutrólogos brasileiros para combater os problemas da desnutrição de “grupos vulneráveis”, como os das mulheres e os das crianças. Naquele momento histórico, presenciávamos iniciativas como o “Movimento Contra a Carestia” (1914), os “Comitês de Combate à Fome” (1918) e a “Marcha da Fome” (1930), que foram movimentos cujo objetivo era mobilizar

¹ Foram feitas visitas no IBGE de Campo Grande e também visitas ao site <<http://www.ibge.gov.br>>.

a população para tentar lutar contra a fome no país.

Castro (1969, p. 334), o pioneiro nos estudos sobre os problemas de alimentação e nutrição no Brasil, realizou em 1932 o primeiro inquérito social do país para apurar as condições de vida da população. No livro “Geografia da Fome”, o autor verificou que a fome no Brasil tinha um caráter endêmico. Nessa obra, esse estudioso analisou o fenômeno da fome coletiva, que atingia “endêmica ou epidemicamente as grandes massas humanas” (CASTRO, 1960, p. 17). Diz Castro (1969, p. 263) que “o Brasil é realmente um dos países de fome do mundo atual” e atribuiu essa situação à colonização européia e ao capital estrangeiro que orientaram o país à expansão de uma agricultura extensiva de produtos exportáveis ao invés de uma agricultura intensiva de subsistência, capaz de matar a fome do povo. Outro ponto frisado pelo autor é o fato de que os governos se mostraram quase sempre incapazes de impedir a voraz interferência dos monopólios estrangeiros na nossa economia (1969, p. 265).

Castro propõe uma reforma agrária para promover o desenvolvimento industrial, sem, contudo sacrificar exageradamente os investimentos no setor da economia agrária. Um sistema integrado a fim de manter a expansão da indústria, garantindo-lhe sobrevivência por meio da expansão e da consolidação econômica agrícola, de onde se obteria a matéria-prima para as indústrias. Castro defendeu uma espécie de ligação entre complexos agroindustriais, o que hoje é definido como cadeia produtiva. Mas não se constitui objetivo dessa pesquisa aprofundar esse assunto.

Segundo o autor, a reforma agrária era uma necessidade histórica. Castro (1969, p. 285) concebia-a “como um processo de revisão das relações jurídicas e econômicas, entre os que detêm a propriedade agrícola e os que trabalham nas atividades rurais”. Essa reforma realizar-se-ia por meio de um estatuto legal, de forma a tornar o rendimento

da propriedade agrária mais elevado e principalmente melhor distribuído em benefício de toda a “coletividade rural”. Segundo o autor (1969, p. 281),

É pela falta de amparo à economia agrícola que se desloca anualmente enorme massa humana do campo para as cidades, vindo a supersaturar a vida urbana, criando graves embaraços aos problemas de abastecimento e onerando terrivelmente o erário público com serviços assistenciais cujo custo desfalca necessariamente uma grande parcela de recursos que seriam melhor aplicados numa política de produção agrária.

Baldijão (1979, p. 50), diferentemente de Castro, discutiu o significado da desnutrição na economia capitalista a partir de uma visão histórica da sociedade. Nessa perspectiva, o pauperismo e a fome são entendidos como aspectos estruturalmente determinados pela lógica da produção capitalista e não por distorções de um sistema “supostamente harmonioso”. O autor julgou necessário rechaçar a idéia de que a população “marginal” seja disfuncional ao sistema e, apontou que o conceito de fome deve ser visto basicamente como uma contradição que precisa ser analisada na dinâmica do processo de acumulação do capital.

Segundo Baldijão, a industrialização torna-se flagrante no Brasil a partir da década de 1930 e a capitalização do campo acaba por provocar a substituição da força de trabalho por máquinas e equipamentos tecnologicamente mais avançados, que aumentam a produção. A concorrência entre máquina e homem acaba determinando a migração da população rural para as zonas urbanas.

Na década de 1940, segundo o autor, a indústria brasileira diversificou-se com a produção de bens de consumo duráveis, de bens intermediários e de bens de capital. Os novos ramos de atividades acabaram por utilizar novas técnicas que requeriam grandes volumes de capital por trabalhador e ampla escala de produção. Entre as décadas de 1950 e 1960 houve uma forte concentração de capital em estabelecimentos que ocupavam mais de 100 pessoas e a participação do capital estrangeiro foi

significativa. O autor apontou que em 1960 mais de 50% da população brasileira já se constituíam como urbana (BALDIJÃO, 1979, p. 50).

Ao se instalarem nas zonas urbanas, nem todos podiam ser inseridos no mercado de trabalho. Dessa forma, iniciou-se a formação do chamado exército industrial de reserva, pois, segundo o autor, o Brasil utilizava tecnologia poupadora de força de trabalho, o que trouxe como consequência o problema da chamada “marginalidade”. O crescimento vegetativo², juntamente com essa tecnologia poupadora de força de trabalho, acirrou ainda mais as relações entre capital e trabalho.

Esse exército industrial de reserva, que começa a tornar-se mais presente no Brasil no final da década de 1960 ou início da década de 1970, tem a função de transformar a mais-valia em investimento reprodutivo que possibilita a acumulação de capital e também contribui para regular os salários cada vez menores (BALDIJÃO, 1979, p. 51), pois a acumulação realiza-se pela contínua mudança qualitativa de sua composição, ocorrendo acréscimo do capital constante às custas do capital variável, ou seja, emprega-se progressivamente mais maquinário, instalações e matérias-primas que força de trabalho. Dessa forma, a classe trabalhadora, ao produzir a acumulação do capital, reproduz também os meios que fazem dela uma população supérflua. No entanto, esses trabalhadores são necessários, pois são a “alavanca” da acumulação e é também “condição de existência” do modo de produção capitalista (BALDIJÃO, 1979, p. 51). Segundo o autor,

O sistema capitalista, na sua fase monopolista, acirra a contradição entre capital e trabalho na medida em que a participação do fator salário diminui face ao valor do produto social gerado, o que supõe de um lado a crescente pauperização relativa, e do outro a criação de um contingente de trabalhadores “sobrantes”,

onde particularmente se manifesta a fome (BALDIJÃO, 1979, p. 51).

Com a incorporação de ciência e de tecnologia ocorreu aumento na produção e, por consequência, aumento na acumulação. Mas, contraditoriamente, observou-se uma violenta degradação da situação do trabalhador, marcada pela “superfluidade” e baixa remuneração da força de trabalho.

Além disso, a década de 1970 é marcada por crises mundiais na política de pleno emprego implementadas com o keneynsianismo, o que resultou no processo de desregulamentação competitiva (COELHO, 2002, p. 113). O Brasil adaptou-se a essa nova ordem ocasionada pela retração do “welfare” e “flexibilização” do mercado de trabalho (MATTOSO, 1992). Segundo Mattoso (1992, p. 02)

Estas transformações alteram o âmago do processo produtivo e o trabalho direta e indiretamente envolvido na produção, acentuando as características de exclusão econômica e social do sistema capitalista. Estas alterações vão afetar o conjunto do mundo do trabalho: suas relações no interior do processo produtivo, divisão do trabalho, o mercado de trabalho, o papel dos sindicatos, as negociações coletivas e a própria sociabilidade de um sistema baseado no trabalho.

A disputa entre trabalhador e máquina torna-se cada vez mais acirrada. Dessa forma, o trabalhador acaba se submetendo ao trabalho que “o degrada à categoria de peça de máquina”, destruindo o conteúdo de seu trabalho e tornando “estranha a potencialidade intelectual de seu trabalho à medida que a ciência se incorpora como força independente” (MATTOSO, 1992, p. 02), até ser totalmente desnecessário ao processo produtivo. Para impedir que isso aconteça, o trabalhador se submete a trabalhar mais por menos, tendo que suportar sobreviver com o pouco que se ganha. A fome é assim a expressão da contradição do modo capitalista de produção, pois à acumulação de capital

² O crescimento vegetativo é calculado por meio da diferença entre a taxa de natalidade e a taxa de mortalidade. A taxa de crescimento vegetativo pode ser denominada também como taxa de crescimento natural. Disponível: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso: 06 de mar. de 2005.

corresponde sempre uma acumulação de miséria (MATTOSE, 1992, p. 02).

Mattoso (1992, p. 07) verifica que as décadas de 1970 e 1980 são marcadas pelo processo de reestruturação industrial e de ajustes macroeconômicos. A economia brasileira durante os anos de 1980 foi direcionada para a internacionalização, o que fortaleceu a “exclusão” e a concentração de renda. Com esse processo, ampliou-se a marginalização de muitos países, o que implicou no “colapso”

das economias periféricas e o aprofundamento da crise da dívida externa enfrentada, sobretudo, nos países da América Latina. Como um dos resultados da estagnação dos países periféricos, o autor aponta o aumento da miséria e da degradação das condições de vida e de trabalho (MATTOSE, 1992, p. 08).

Ilustrando o fato de que o aumento da produção vem acompanhado do aumento da miséria, verifica-se que a produção de grãos no Brasil, de 1990 a

2003, aumentou em 106%, o que coloca o país em lugar de destaque no ranking mundial. Em contrapartida, a população de pessoas sem rendimento, em 1990, correspondeu a aproximadamente 32% da população total do Brasil. Em 2003, a população sem rendimento representou aproximadamente 29% da popula-

... o aumento da produção vem acompanhado do aumento da miséria, verifica-se que a produção de grãos no Brasil, de 1990 a 2003, aumentou em 106% ...

ção total do Brasil. A Tabela 1 indica um aumento de 11% da população sem rendimento, de 1990 para 2003.³

Todavia o número de trabalhadores que não consegue vender sua força de trabalho pode ser muito maior se considerarmos a informalidade, como exemplo, o desemprego aberto e o desemprego oculto.⁴ Para o IBGE as pessoas inseridas em atividades ocasionais não são consideradas desempregadas. Se elas fossem incluídas na estatística da popu-

Tabela 1 - Safra de grãos em toneladas produzidas e população sem rendimento nos anos de 1990 a 2002.

Safra e Populações	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Safra (em ton)	57.899.600	68.400.100	68.253.200	76.035.000	81.064.900	73.564.700	78.426.700
População total do Brasil	145.305.524	146.825.475	146.003.471	148.216.677	-	152.374.603	154.360.589
População sem rendimento no Brasil	45.905.896	49.709.113	47.572.282	47.782.860	-	49.163.146	51.290.888
Safra e Populações	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Safra (em ton)	76.558.700	82.437.900	83.029.900	100.266.900	96.760.600	122.380.000	119.305.800
População total do Brasil	156.128.003	158.232.252	160.336.471	169.799.170	169.369.557	171.667.536	177.589.629
População sem rendimento no Brasil	51.164.156	52.092.250	52.847.873	57.809.024	53.058.454	51.414.018	50.998.602

Fonte: Censo Populacional/Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE: 1991 e 2000. Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio – PNAD/Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE/ Mato Grosso do Sul, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2001, 2002 e 2003. Dados coletados no site da CONAB: Disponível em: <http://www.conab.gov.br> Data: 26/10/2004.

³ É importante ainda informar o leitor que os dados referentes aos anos de 1991 e 2000 são dados do Censo do IBGE, o que nos garante uma certa precisão das informações, e os dados dos demais anos são da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD), que trabalha com uma estimativa da população.

⁴ Segundo a metodologia do Dieese (Metodologia Básica da Pesquisa de Emprego e Desemprego-PED) entende-se por desemprego total o desemprego aberto mais o desemprego oculto pelo trabalho precário mais o desemprego oculto pelo desalento. Desemprego aberto é caracterizado quando as pessoas procuram trabalho nos trinta dias e não trabalharam nos sete dias anteriores à entrevista feita pelo Dieese. Desemprego oculto é caracterizado quando pessoas que, em simultâneo à procura de trabalho, realizaram algum trabalho ou um tipo de atividade descontínua e irregular. E desemprego oculto pelo desalento é caracterizado por pessoas que, desencorajadas pelas condições do mercado de trabalho ou por razões circunstanciais, interromperam a procura embora queiram trabalhar. Disponível em: <http://www.dieese.gov.br> Acesso: 06 de mar. de 2005.

lação sem rendimento, o total de pessoas excluídas do processo produtivo seria de aproximadamente 21% da população total do Brasil (DIEESE, 2001).

Mas, se há, de um lado, uma superprodução, por que de outro há uma fome arrasadora? Ora, o capital tem como objetivo gerar mais capital. Dessa forma, os esforços estarão focados, sempre, em promover uma superprodução para a geração de mais capital, que acaba por se concentrar nas mãos daqueles que detêm os meios capazes de propiciar o aumento na produção. Por outro lado, o Estado tem que promover as condições para que o capital seja reproduzido, mesmo que produza também fome, mas não pode deixar que a população sucumba sem alimentação. Esse confronto entre superprodução e fome acaba tendo que ser amenizado por meio de medidas “compensatórias” implementadas pelo Estado, ou seja, planos ou programas de caráter, geralmente, assistencialistas e focalistas. Esse pressuposto norteou o estudo do Programa Nacional de Merenda Escolar.

Para tentar entender como isso pode ocorrer, esta pesquisa pretende compreender o PNAE, objeto de estudo, como uma medida implementada em dado momento para atender necessidades estabelecidas numa sociedade produtora de mercadorias. Importa, contudo, a nosso ver, inserir a discussão sobre o PNAE em um contexto mais amplo, referente à fome e às soluções apresentadas para combatê-la.

Segundo informações do Programa Fome Zero (EQUIPE DE EDUCAÇÃO CI-

DADÃ, 2003), há 790 milhões de pessoas desnutridas nos países em desenvolvimento e 34 milhões em países ricos e, a cada 3,6 segundos, alguém morre de fome no mundo. Dados do Portal Educacional⁵ informam que 150 milhões de crianças com menos de cinco anos sofrem de desnutrição no mundo. Mais de 10 milhões morrem todos os anos vítimas de desnutrição e outras doenças que poderiam ser evitadas. Ao analisar o Brasil, verifica-se que 41% das crianças de 6 a 24 meses são desnutridas e, “uma em cada 16 morre antes de completar cinco anos de idade, muitas vezes por causa de doenças que poderiam ser prevenidas”. Carvalho *et. al.* (1990), ao analisar a qualidade do preenchimento da Declaração de Óbito de menores de um ano na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, de maio de 1986 a abril de 1987, verificaram que “os médicos deixam de valorizar a desnutrição como fator desencadeante do processo que leva à morte”. Se se considerasse o que desencadeou a doença, o número de óbitos provocados por desnutrição poderia ser ainda maior, como afirmam os autores,

Caso fossem apuradas todas as causas presentes na Declaração de Óbito, e não apenas a causa básica, [...] a desnutrição teria oportunidade de aparecer, ainda que como causa contribuinte. Através de trabalhos desenvolvidos no âmbito da investigação, verificamos que a desnutrição representa importante papel como causa associada a outras patologias, já que aparece mencionada em 33% dos óbitos por diarreia e em 26% dos óbitos por septicemia em menores de um ano de 1986. (CARVALHO *et. al.*, 1990, p. 26)

Os dados apresentados até aqui apontam que as condições que impedem o acesso à alimentação, quando se tem excesso de produção, podem ser muito bem delimitadas. Elas não são acidentais nem tão pouco locais: elas constituem a própria lógica

Mas, se há, de um lado, uma superprodução, por que de outro há uma fome arrasadora?

⁵ Para mais informações acesse o site Portal Educacional. Disponível em: http://www.educacional.com.br/reportagens/criancasdobrasil/infancia_numeros.asp. Acesso: 09 de fev. de 2006.

da produção capitalista. A fome atinge, no sistema produtivo, quem não detém os meios de produção. Queremos dizer que a discussão da fome, com suas determinações ou forma de combate, deve necessariamente, partir da análise do sistema de produção de mercadorias e não das formas de distribuição, como é frequente. Essa perspectiva de análise permitirá identificar qual é a singularidade da fome em nossos dias: ela coexiste com uma extraordinária capacidade de produção, talvez nunca vista.

2 A implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar no Brasil - 1954 até os dias atuais

2.1 A criação do PNAE e sua implementação até a década de 1970

Como vimos afirmando desde o início do texto, não podemos prescindir da perspectiva do universal, sob o risco de adotar uma atitude reformista diante de ações, que, só aparentemente, consistem em estratégias democráticas de promoção de justiça e igualdade. Mergulhamos no estudo do PNAE com esse pressuposto. A merenda escolar tem sido objeto de discussão de vários autores. Conforme o documento “**História da Merenda Escolar – 1954 a 2001**” (BRASIL, 2001), as primeiras discussões sobre a merenda escolar tiveram

início na década de 1940. Segundo Coimbra (1982, p. 347), registros de planos ou programas sobre alimentação escolar, anteriores à década de 1940, são quase nulos. Sabe-se, todavia, de uma movimentação por parte dos nutrólogos brasileiros para se formalizar um programa, ligado à Comissão Nacional de Alimentação (CNA)⁶, que ampliasse a distribuição do leite em pó a todas as crianças brasileiras, por meio das escolas, uma vez que essa distribuição era destinada apenas às mães e às crianças no Nordeste do Brasil,

A opção pela clientela escolar recaiu, basicamente, no fato de ela ser uma população carente em termos nutricionais e por oferecer a vantagem da aglomeração, permitindo, assim, rapidez e economia de escala na distribuição, além de possuir legitimação técnica pela conexão entre alimentação e aprendizagem (BRASIL, 2001, p. 03). (grifo nosso)

Ao longo desses 70 anos, o programa teve várias denominações e diferentes fornecedores de alimentos. O quadro 1 apresenta as denominações, os órgãos responsáveis pela implementação do programa, os financiadores, e a origem dos alimentos (doados ou comprados) desde a criação do PNAE em 1954 até os dias atuais. A partir desse quadro geral, analisaremos como foi implantado o mais antigo programa social de educação do Governo Federal.

O atendimento ao educando foi concretizado, oficialmente, em caráter experimental, em agosto de 1954, durante o 2º governo de Getúlio Vargas, sob o título de Programa Nacional de Merenda Escolar (PNME), apenas em algumas regiões mais “carentes.”⁷ do país, como

⁶ A criação da Comissão Nacional de Alimentação (CNA) foi oficializada pelo Decreto Lei n. 7.328, de 17 de fevereiro de 1945. A CNA era um órgão local da FAO e tinha por objetivos “estudar e propor normas da política nacional de alimentação”, “estudar o estado de nutrição e os hábitos alimentares da população”, “estimular e acompanhar campanhas educativas” mas, concretamente sua finalidade imediata era “concorrer para o desenvolvimento da indústria de desidratação dos alimentos no Brasil”. (COIMBRA (org.), 1982, p. 347)

⁷ Embora os documentos e muitos artigos refiram-se à categoria “**carente**” ou “**excluído**”, optamos por utilizar os termos, apenas entre aspas pois, para nós, não se trata de uma qualidade do trabalhador, inerente a ele. A condição de “marginal”, de “excluído” ou de “carente” está determinada pelo lugar que o trabalhador ocupa no sistema produtivo. Quando se trata de exclusão dever-se-ia precisar, “exclusão” de que? De atendimento da saúde? de lazer? De cultura? Do mercado de força de trabalho? Logo, o trabalhador tornou-se supérfluo... desnecessário... Falar em “exclusão”, assim como em “marginalidade” supõe a possibilidade de algum grupo fora da lógica capitalista. É uma tentativa de ocultamento do universal, portanto, ideológico. Falar em “carência”, da mesma forma, exigiria que definisse o tipo de carência: é carente de sentimento? De vontade? Referir-se à “carência” supõe que a necessidade poderá ser sanada com assistência pontual, focalizada e, da mesma forma, mascara o movimento de produção dos “carentes”. (Agradecemos à Profª Drª Lea de Lourdes Calvão da Silva a observação sobre a utilização dos termos).

Quadro 1 - Programa de Merenda Escolar de 1954-1994 - Diferentes denominações, responsável técnico e financiamento

ANO	DENOMINAÇÃO	RESPONSÁVEL	FINANCIAMENTO	ALIMENTO	
				DOADO	COMPRADO
1954	Programa Nacional de Merenda Escolar (PNME)	Comissão Nacional de Alimentação (CNA)	Estados, Municípios e Superintendências	FISI*	-
1955	Campanha de Merenda Escolar (CME)	MEC	Estados, Municípios e Superintendências	FISI	-
1956-1960	Campanha Nacional de Merenda Escolar (CME)	MEC	Estados, Municípios e Superintendências	FISI	CCC
1961	Campanha Nacional de Merenda Escolar (CME)	MEC	Estados, Municípios e Superintendências	Programa Alimentos Para a Paz - USAID	-
1962-1964	Campanha Nacional de Merenda Escolar (CME)	MEC	Estados, Municípios e Superintendências	USAID: PMA - ONU	-
1965-1966	Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE)	MEC	Estados, Municípios e Superintendências	USAID: PMA - ONU	-
1973-1978	Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE)	INAN I e II PRONAN	Estados, Municípios e Superintendências	USAID: PMA - ONU	Indústrias de alimentos localizadas no Brasil
1979-1982	Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	INAN I e II PRONAN	Estados, Municípios e Superintendências	USAID: PMA - ONU	Indústrias de alimentos localizadas no Brasil
1983-1993	Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	FAE	FAE	-	Indústrias de alimentos localizadas no Brasil
1994...	Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	FNDE	FNDE	-	Compra descentralizada de indústrias de alimentos, redes de supermercados e mercados locais.

Quadro adaptado das informações coletadas pelas autoras.

Fonte: COIMBRA, Marcos (et. al.). **Comer e aprender: uma história da alimentação escolar no Brasil**. Belo Horizonte: MEC, 1982. 685. INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Avaliação da descentralização de recursos do FNDE e da merenda escolar: síntese dos resultados**. Brasília: INEP, 1998. 151 p. * FISI: A sigla FISI significa Fundo Internacional de Socorro à Infância. Segundo Coimbra (1982, p. 310), FISI é a tradução para português de UNICEF (United Nations International Children Emergency Fund) e deu origem ao nome do primeiro plano firmado entre o MEC e a UNICEF em 1946.

o Nordeste. A comissão Nacional de Alimentação foi única responsável pela implementação do programa, no ano de 1954. Em 1955, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tornou-se, também, um dos responsáveis pelo programa, que passou a ser denominado Campanha de Merenda Escolar (CME).

O fornecimento de leite em pó era feito pelo Governo Norte-Americano, por meio de um convênio firmado entre o MEC e o FISI⁸, visando doação dos excedentes da produção norte-americana para nações “carentes”. Neste ponto, faz-se necessário entender porque os Estados Unidos da América (EUA) propuseram essas doações⁹. Dentre as vá-

⁸ O FISI disponibilizava o leite em pó ao MEC. Os gêneros alimentícios do FISI eram provenientes do Programa Mundial de Alimentação (PMA) da FAO. Esse fundo já fornecia gêneros alimentícios para as chamadas caixas escolares. O FISI contava com o apoio financeiro de países como Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido, Canadá, Suíça e Estados Unidos da América.

⁹ Naquele momento, pós 2ª guerra mundial, os EUA contavam com uma superprodução, mas não tinham como escoá-la. No entanto, era necessária a “criação de um sistema capaz de possibilitar mecanismos ágeis de intermediação para a reconstrução dos países afetados pela guerra, bem como restabelecer um ambiente internacional estável do ponto de vista comercial e financeiro” (COELHO, 2002, p.19). Nesse contexto, ocorre a criação do FISI em 1946, fundo vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), para socorrer as nações devastadas pela guerra. As primeiras aplicações foram canalizadas para as regiões da Europa mais atingidas pela guerra como a Itália, a Alemanha, a França e a Organização para os Refugiados da Palestina, que centralizava o atendimento às crianças judias (COIMBRA, 1982, p. 310-311). Após a recuperação, os EUA, o Reino Unido e o Canadá encaminharam uma proposta para a extinção do Fundo; no entanto, o Brasil, a França, a Índia, a Iugoslávia e a Turquia encaminharam outra proposta ao Fundo, para que este mantivesse seus suprimentos, inclusive para “a alimentação em massa das áreas mais necessitadas” e estenderia sua ajuda à América Latina, à Ásia e à África (Ibid., p. 313). Dessa forma, em 1949 foi aprovado, na ONU, o auxílio a esses países.

rias explicações que se apresentam, entre as quais, ajuda¹⁰ solidária, oportunidade de escoamento de excedentes, George (1978, p. 182) inclui: [...] “sempre, desde então, os EUA têm ligado permanentemente as suas contribuições aos necessitados, ao reforço de sua influência política sobre os outros governos e à **expansão de seus próprios mercados comerciais**” (grifo nosso).

O convênio entre o MEC o FISFI previa que o Brasil assumiria o ônus do custeio do transporte dos produtos (no caso, o leite em pó),

desde o país de origem (EUA) até o destino, bem como para distribuição interna. Segundo Coimbra (1982, p. 368-369), o Brasil também arcou com os custos da implementação do programa, que eram pagos por superintendências nacionais, estados e municípios.

A cláusula segunda do convênio estabelecia o “fornecimento de leite em pó, recebido através do Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISFI), exclusivo para uso na merenda escolar, ao preço aproximado de Cr\$ 1,60 o quilo, correspondente ao transporte de Nova York à Belém” (COIMBRA, 1982, p. 369).

Inicialmente, como não havia um órgão oficial para financiar o transporte dos alimentos para a Campanha de Merenda Escolar, a mesma foi financiada por algumas “agências”¹¹ que pos-

suam recursos próprios, como era o caso do SESP (Serviço Especial de Saúde Pública) e da SPVEA (Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia). A participação dessas instituições na CME limitava-se a fornecer parte dos recursos necessários para o pagamento do transporte do produto destinado à alimentação escolar. A ou-

*Considerando que o alimento era insuficiente...
o Governo brasileiro firmou acordo com a
Commodity Credit Corporation.*

tra parte dos recursos a ser empregada era proveniente dos estados e municípios da federação.

Conforme informações, o acordo entre o MEC e o FISFI atendeu a merenda escolar nos anos de 1954 até 1960. Considerando que o alimento era insuficiente para ampliar o atendimento a outras regiões que não eram contempladas pelo Programa, o Governo brasileiro firmou, durante esse período, acordo com a Commodity Credit Corporation¹² (CCC), autarquia do Ministério da Agricultura Americano, para ampliar a distribuição do leite em pó e de outros produtos formulados para merenda escolar. A CCC não fazia doações, mas, segundo Coimbra (1982, p. 396-399), prometia vender o leite a um preço tão barato que pareceria quase doado. A CME, a

¹⁰ George ao discutir o mercado da fome – as verdadeiras razões da fome no mundo afirma: “Se este capítulo resultar de algum modo convincente, nenhum leitor ou leitora jamais voltará a pensar em “ajuda” alimentar, sem colocar a palavra entre aspas, nem haverá de considerá-la como uma política imaculadamente boa.” (GEORGE, 1978, p. 181)

¹¹ As aspas indicam a denominação dada por Coimbra às superintendências naquela época. O Serviço Especial de Saúde Pública (SESP) era uma agência orientada para programas de saúde e saneamento nas áreas de produção de borracha, quartzo e micas, matérias-primas estratégicas para a economia de guerra americana. Foi criada em 1942 e era uma agência com pessoal brasileiro e norte-americano. A SPVEA foi criada em 06 de janeiro de 1953, pela Lei n. 1.806, também por meio dessa lei foram incorporados à Amazônia brasileira os estados do Maranhão, Goiás e Mato Grosso. A Superintendência de Valorização Econômica da Amazônia tinha como objetivo promover o desenvolvimento auto-sustentado da economia e o bem-estar social da região amazônica, de forma harmônica e integrada na economia nacional (COIMBRA (org.), 1982, p.229, p.360 e p. 369). É importante salientar que as unidades federativas também tinham que contribuir com os custos da compra de gêneros para a merenda escolar (Ibid., p.369-370).

¹² A Commodity Credit Corporation (CCC) era uma autarquia do Ministério da Agricultura Americano que tinha como finalidade garantir preços para diversos produtos primários. Não fazia doação ao Governo Brasileiro como o FISFI, apenas garantia um preço menor que o de mercado para as compras de leite para a merenda escolar no país.

partir desse momento, passou a ser denominada Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME), uma vez que seu atendimento dava cobertura nacional.

Assim sendo, os gêneros alimentícios do FISI foram doados de 1954 a 1960 e as compras dos produtos fornecidos pela CCC de 1956 a 1960, ou seja, parte dos alimentos fornecidos era doada pelo FISI e parte era comprada da CCC. Dessa forma, as superintendências, estados e municípios pagavam o transporte dos gêneros doados e também efetuavam a compra dos gêneros da CCC. A partir de 1960, tanto o FISI quanto a CCC passaram a diminuir o fornecimento de leite em pó para o Brasil, sob o argumento da escassez. Deve ser observado que o atendimento às crianças famintas brasileiras, já naquele momento, constituía em oportunidade de negócio... e comércio internacional! Além disso, ressalte-se que a fome era satisfeita com o excedente de produção americana. George (1978, p.184) discorre de forma ilustrativa sobre essa questão:

Após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos canalizaram enorme excedente de cereal para a Europa, mas por volta de 1954, a reconstrução estava praticamente concluída [...]. Tornava-se claro que o terreno para a absorção do excesso de produtos alimentares precisava ser ampliado [...] Foi, então, que se concebeu a brilhante idéia de vender os excedentes de alimentos norte-americanos contra moedas locais, não conversíveis [...] Essa foi a gênese da Lei Pública 408 (PL-408) agora também chamada Lei para os Alimentos da Paz, aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos em 1954, com os seguintes propósitos decla-

rados: um ato para aumentar o consumo de mercadorias agrícolas norte-americanas nos países estrangeiros [...] O Congresso declarou que um dos objetivos era “desenvolver e expandir mercados para a exportação” de produtos norte-americanos. (grifo nosso)

Em agosto de 1961, foi realizada na cidade uruguaia de Punta del Este¹³ uma reunião com os países americanos, em que estes firmaram o compromisso que ficou conhecido como “Aliança para o Progresso”. Estabeleceu-se, nessa ocasião, que o programa de emergência “Alimentos para a Paz” ajudaria a estabelecer reservas de alimentos em áreas de secas recorrentes, ajudaria a fornecer alimentação escolar às crianças e ofereceria grãos forrageiros para utilização no desenvolvimento rural.¹⁴

Esse programa foi implementado, em 1960, pela Agency for International Development (AID) que compõe o Banco Mundial, também conhecida no Brasil como USAID. Essa agência trabalharia em conjunto com o Departamento da Agricultura Norte-Americano, onde estava inserida a CCC. A USAID passou, então, a ser “a principal responsável pelo fornecimento de gêneros para a política de alimentação escolar no Brasil.”¹⁵ Mas, o que representou esse acordo em termos de comércio internacional? Cabe, nesse momento, entender como a USAID atuava. A USAID tinha como atividade empréstimos do Fundo de Empréstimo de Desenvolvimento, funcionando como um Banco de importação, exportação e distribuição de excedentes

¹³ A “Carta de Punta del Este” foi assinada em agosto de 1961, quando os países americanos firmavam a “Aliança para o Progresso”. Essa aliança consistia no esforço cooperativo entre os Estados Unidos e os países latino-americanos, na qual ficava estabelecido que os países da América-Latina traçariam metas para o decênio de 1961 a 1970, com vistas a criar uma estrutura administrativa direcionada à implementação de serviços de saúde e higiene, assistência social e sanitária, estudos no campo da saúde, serviço social de profissionais relacionados à saúde pública. Em contrapartida, o programa “Alimentos para a Paz”, implementado no Governo de John Kennedy, seria o principal fornecedor de alimentos para os países latino-americanos. Os acordos firmados entre as partes ficaram sob responsabilidade da Agency for International Development (AID) (COIMBRA (org.), 1982, p. 454-456).

¹⁴ Vale salientar que, a partir do momento que o Brasil firmou o acordo com a AID, passou a consumir não só leite em pó, mas também outros alimentos formulados que foram inseridos na merenda escolar (COIMBRA (org.), 1982, p. 455).

¹⁵ Segundo os autores, algumas queixas foram levantadas acerca do programa “Alimentos para Paz”. Josué de Castro, por exemplo, criticou-o com aspereza pois ao seu ver o uso político dos excedentes agrícolas americanos representava uma “barganha com a fome dos povos famintos do mundo”. Ele acusava o programa de paternalista, de ser uma concorrência à indústria nacional e de criar uma perigosa dependência, pois quando os excedentes se acabassem “ficamos nós sem ter para quem apelar e passamos a ter as crises de formação de hábitos, sem meios de satisfazê-los” (COIMBRA (org.), 1982, p. 456).

agrícolas para o Programa Alimentos para a Paz do Departamento de Agricultura¹⁶. Mas qual era a principal função do Programa Alimentos para a Paz?

George (1978, p. 185) aponta que esse programa teve sua gênese por meio da Lei Pública 408 (PL 408) que dispunha de três títulos: 1º - regulava a venda de excedentes agrícolas às “nações amigas” com déficits alimentares, a serem pagos na sua própria moeda; 2º - doava excedente e ajudava os países amigos contra a fome, sendo que essa ajuda deveria durar 20 anos e corresponderia a um quinto dos alimentos norte-americanos; 3º - regulamentava a troca de matérias-primas estratégicas por alimentos, como exemplo, a troca por minérios que constituiu estoques necessários para seu programa de energia atômica. George (1978, p. 186) verifica que o “programa cumpriu tranqüila e gradualmente uma de suas principais metas – **criar futuros mercados comerciais**”. (grifo nosso)

Dessa forma, pode-se dizer que o Brasil recebeu alimentos doados tanto do FISI quanto da USAID. No caso do FISI, Coimbra informa que ainda assim era necessário pagar pelo transporte desses alimentos. Já no caso da USAID, o autor não deixa claro se o Brasil comprou alimentos do Programa Alimentos para a Paz durante o período em que houve o Acordo MEC/USAID; no entanto, indica que o país recebeu doações de gêneros alimentícios. Em 1961, o governo norte-americano, numa tentativa de acabar gradualmente com as doações aos “países amigos”, informa que o fornecimento deveria ser feito mediante transação financeira. Coimbra (1982, p. 508) apresenta a ilustrativa fala do Presidente Americano:

As compras de alimento nos EUA, daqui por diante [a partir de 1961] teriam que ser pagas em dólares, como parte do plano para aumentar a produção, porque, na “grande cruzada contra a fome” preconizada a todos os países do mundo pelo presidente americano, “já que toda nação compartilhará essa vitória, todo país deveria partilhar conosco o seu custo”. Seriam abertas novas linhas de crédito aos países que quisessem adquirir máquinas, fertilizantes e outros insumos, pois daqui para frente a ajuda norte-americana seria somente “às nações que estivessem dispostas a ajudarem-se a si mesmas” (grifo nosso).

A perspectiva anunciada para tratamento de nosso objeto de investigação justifica a apresentação de mais alguns excertos da PL 408, também chamada Lei para Alimentos da Paz, capturados por George (1978, p. 187-188):

[...] As operações através da PL 408 tiveram resultados positivos sobre a balança de pagamentos. A grande expansão de vendas de produtos agrícolas norte-americanos proporcionou à balança de pagamentos uma média anual de poupança de 1,5 bilhão de dólares, desde que o programa começou. Esse aumento de vendas comerciais é atribuído, em grande parte, à crescente familiaridade com nossos produtos, através *de programas de vendas especiais e donativo*. O desenvolvimento econômico introduzido nos programas de ajuda alimentar visivelmente amplia as oportunidades de vendas de exportação dos Estados Unidos. (grifo nosso)

Em termos práticos, qual é o mecanismo de desenvolvimento dos mercados comerciais? Sempre que possível, trabalha-se através das crianças que participam de programas alimentares de caridade. “As crianças das escolas japonesas que aprenderam a gostar do leite americano e do pão fornecidos pelos programas de merenda escolar patrocinados pelos Estados Unidos, contribuíram para fazer do Japão o nosso melhor comprador, em dólar, de produtos agrícolas.”

... o atendimento às crianças famintas brasileiras constituía em oportunidade de negócio... e comércio internacional!

¹⁶ Mais informações sobre a USAID podem ser encontradas no site da agência. Disponível em: <<http://www.usaid.gov>> Acesso: 10 de fev. de 2006.

Cada país que faça um contrato de ajuda alimentar deve comprometer-se a apresentar relatório [...] para descrever os progressos obtidos na implementação das medidas de auto-ajuda impostas...

A PL 480 previa, também, a criação de um ambiente favorável ao comércio, por parte do país beneficiário, como medida de auto-ajuda, o que resultou em uma otimização do consumo de produtos americanos. “No Brasil, o consumo de fertilizantes aumentou, em um terço, em três anos e, em 1970, o mercado para tratores agrícolas atingira 14000 unidades, um aumento de 3 500, sobre 1969.” (GEORGE, 1978, p.192). A expansão do consumo, por parte do país beneficiário, constitui a reciprocidade, já prevista na PL 480, pela ajuda alimentar recebida.

Até 1965, o governo brasileiro pagava apenas o transporte interno, nos EUA, dos produtos provenientes do FISI e da AID para a merenda escolar (quando não tinha que complementar o fornecimento de produtos comprados da CCC), o que era considerado pelo governo norte-americano “doação”, pois não se pagava pelos produtos. A partir de 1966, o programa passou a ser chamado de Campanha Nacional de Alimentação Escolar e os países que recebiam as “doações” passaram a ter que comprar os artigos alimentícios e a arcar com todas as despesas e os custos da importação desses produtos.

A expansão do consumo, por parte do país beneficiário, constitui a reciprocidade, já prevista na PL 480, pela ajuda alimentar recebida.

Em 1966, o programa passou a ser chamado de Campanha Nacional de Alimentação Escolar e aumentou a pressão para que não ocorressem mais doações de alimentos por meio do Programa “Alimentos para a Paz”. Segundo o governo norte-americano, os países que recebiam as “doações” deveriam passar a ter que

comprar, também, os artigos alimentícios e a arcar com todas as despesas e os custos da importação desses produtos. Mediante esse fato, em junho de 1966, os representantes da CNAE solicitaram um encontro com os representantes do programa “Alimentos para a Paz”, realizado no Panamá. Nesse encontro acertou-se a continuidade da ajuda norte-americana, mas apenas em médio prazo. Após esse período, a USAID não poderia mais fornecer os alimentos. Assim, a Campanha passou a buscar outras fontes de suprimentos. Isso não significa dizer que as doações se esgotaram, mas, como o programa estava tomando proporções nacionais e, cada vez mais, a USAID diminuía as doações, era necessário que o governo brasileiro encontrasse alternativas para sanar o problema da escassez de alimentos. As doações realizadas por meio do acordo MEC/USAID transcorreram até o ano de 1982.

E como o Brasil resolveu esse problema? A partir de 1966 verifica-se que parte dos alimentos continuou a ser doada e parte acabou sendo comprada de algumas indústrias de alimentos localizadas no Brasil: a Indústria de Alimentos (IDA), a Dietrícia e as Refinações Milho do Brasil. A partir desse momento iniciava-se um processo que desencadearia em compras de produtos industrializados por indústrias de alimentos instaladas em território nacional.

Os financiadores da merenda continuaram sendo as superintendências, os estados e os municípios

De acordo com Coimbra (1982), durante os anos de

1968 a 1972, as doações de alimentos do programa “Alimentos para a Paz” começaram a diminuir gradativamente para a CNAE. Lembramos que a década de 1970 foi um período de crise para os EUA. Segundo Coelho (2002, p. 113) essa década foi marcada pela ruptura do contrato social implementado sob o signo

do keynesianismo (quando se inicia um abandono das políticas de pleno emprego em favor de uma política de desregulamentação competitiva). Nesse período ocorreram também flutuações nas taxas de câmbio e na expansão do sistema de crédito privado devido à crise do petróleo, na qual os países ligados a OPEP¹⁷ decidiram aumentar o preço do petróleo, em 1973, primeiramente, e, depois, em 1978 -1979.

Nesse momento, houve também a quebra do padrão dólar-ouro para padrão dólar-flexível, pois o padrão ouro impedia que se valorizasse a moeda norte-americana (dólar) se houvesse aumento do petróleo, fazendo com que os EUA despendessem mais dinheiro para adquirir esse produto. Os EUA entraram em crise e necessitaram regularizar o seu mercado interno. Precisaram impulsionar seu superávit e diminuir o seu déficit, aumentando as exportações e diminuindo as importações, ou, ainda, emprestando dinheiro a juros para outros países. Para que isso ocorresse, os EUA iniciaram uma cruzada de financiamento em países em desenvolvimento ou semi-industrializados. Para Coelho (2002, 115) isso provocou

O rápido endividamento porque passaram muitas economias periféricas [e] denota o caráter perverso do processo de substituição de importações sob a dominância de um regime financeiro internacional cada vez mais controlado por instituições privadas de crédito e por regimes políticos doméstico autoritários. A convergência desses interesses mostrar-se-á explosiva no final da década de setenta, sendo inclusive decisiva para colocar em cheque a manutenção desses regimes. O processo de endividamento será um fator decisivo na crise posterior do modelo de substituição de importações e resultará na crescente dependência dos países endividados em relação ao ciclo da economia mundial e às sanções do sistema financeiro internacional, diminuindo o grau de manobra das políticas soberanas.

A retirada da ajuda internacional e o financiamento do desenvolvimento em países como o Brasil acabaram por causar o seu endividamento. Mas, ao mes-

mo tempo, as indústrias de alimentos localizadas no Brasil impulsionaram o começo da produção de uma gama de produtos alimentícios direcionados para a merenda escolar.

Segundo Coimbra (1982, p.532), a produção direcionada para o consumo dentro das escolas possibilitou “um mercado pré-teste, antes do lançamento em escala comercial”. A intenção de ampliar a campanha em nível nacional não assegurou grande crescimento quantitativo da clientela, mas, para Coimbra, possibilitou que a CNAE atingisse “partes remotas do território”. Para as indústrias,

O programa de alimentação escolar, educando as crianças a comer certos produtos torna-as, portanto compradores potenciais. O programa de alimentação escolar é no momento, um mercado de possibilidades ilimitadas para produtos alimentícios e equipamentos. A alimentação escolar desenvolve e expande sua técnica, servindo maior variedade de alimentos (COIMBRA (org.), 1982, p. 532-533.). (grifo nosso)

Vê-se que as crianças brasileiras se constituem “cobaias” não apenas das indústrias americanas. Não cabe, portanto, o sentimento xenófobo muitas vezes presente em análises sobre a relação entre nações. O que está em jogo é o mercado, seja ele nacional ou internacional. Como afirma Ianni (1999, p.59) “o capitalismo é um modo de produção material e espiritual, um processo civilizatório revolucionando continuamente as condições de vida e trabalho, os modos de ser de indivíduos e coletividades, em todos os cantos do mundo”, criando sempre novas necessidades.

1.2 A implementação da merenda escolar a partir da década de 1970 até o final da década de 1980

Em 30 de novembro de 1972, foi criado o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), por meio da lei n. 5.829, cuja estrutura estava vinculada

¹⁷ A sigla OPEP significa Organização dos Países Exportadores de Petróleo.

ao Ministério da Saúde. O INAN tinha como objetivo “promover e organizar atividades de assistência alimentar e nutricional, a cargo do governo, prioritariamente, dirigidas ao atendimento de grupos vulneráveis da população brasileira” (ARRUDA, 1976, p. 516).

Esse instituto deveria então abarcar a CNAE, ou seja, a operacionalização fi-

mente com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), executar o II PRONAN por meio de Decreto nº 77.116, de 06 fevereiro de 1976.

Esse segundo programa foi concebido como proposta ampla para o combate às carências nutricionais específicas da população brasileira e também como uma forma de contemplar os pequenos produtores, propondo gerar demanda garantida aos alimentos básicos por eles produzidos (CONSELHO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 1976). Com a sua criação foi elabora-

... as crianças brasileiras se constituem "cobaias" não apenas das indústrias americanas... O que está em jogo é o mercado, seja ele nacional ou internacional.

ria sob responsabilidade do INAN por meio de um programa mais amplo. Ao INAN caberiam as seguintes atribuições:

Art 3º O Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) elaborará programas de assistência alimentar destinados a atender, prioritariamente, à população escolar de estabelecimentos oficiais de ensino de primeiro grau, gestantes, nutrízes, lactentes, população infantil até seis anos, assim como programas de educação nutricional, principalmente para população de baixa renda.

Art 4º O Poder Executivo poderá transferir a atribuição da Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE), de que trata o Decreto n. 56.886, de 20 de setembro de 1965, para o órgão da estrutura do Ministério da Educação e Cultura ao qual competirão as atividades de educação e assistência alimentar no setor de Educação, observada a orientação do Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (I PRONAN). (COIMBRA, 1982, p. 552)

Em 1973¹⁸ instituiu-se o I Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (I PRONAN). No entanto, esse programa nem chegou a ser implantado. De acordo com Kruse¹⁹, responsável pela execução do programa, o “I PRONAN não chegou a ser implementado; ficou só no papel”. O II PRONAN foi aprovado por meio da Lei n. 6.229, de 17 de julho de 1975, e por meio dela foi atribuído ao INAN, junta-

do, também um conjunto de políticas voltadas à alimentação e à nutrição para o quadriênio de 1976 a 1979. Suas ações concentravam-se em três linhas:

- a) a suplementação alimentar;
- b) a racionalização do sistema de produção de alimentos com ênfase no estímulo ao pequeno produtor, partindo do princípio de que a melhoria das condições nutricionais de uma população depende da redução dos custos da produção e comercialização dos alimentos básicos e da melhor distribuição da renda;
- c) atividades complementares de apoio, particularmente as de combate às carências nutricionais específicas, de apoio à pesquisa tecnológica e à capacitação e ao aperfeiçoamento de recursos humanos (ARRUDA, 1976, p 516-517). (grifo nosso)

Conforme exposto no documento que regulamentava o Programa Nacional de Alimentação e Nutrição II (PRONAN II), para a suplementação alimentar foram estabelecidas as seguintes diretrizes: ampliação dos programas oficiais de suplementação às gestantes, nutrízes e menores de sete anos de baixa renda e aos escolares de estabelecimentos de ensino de 1º grau; modernização e dinamização do funcionamento das estruturas de coordenação e execução dos programas governamentais de suple-

¹⁸ Nesse ano foi apresentada no II Congresso Operacional de Merenda Escolar uma obra denominada “Caracterização Operacional da Merenda Escolar Brasileira”, onde definia-se que a merenda oferecida nas escolas deveria atender pelo menos 15% das necessidades calóricas diárias. Ainda hoje esse percentual continua sendo o obrigatório (COIMBRA, 1982, p. 583-586).

¹⁹ Mensagem enviada por bertoldo@imip.org.br, em 10 de junho de 2004

mentação alimentar; participação integrada de órgãos e entidades governamentais no financiamento da distribuição de suplementação alimentar aos seus segurados e demais beneficiários; expansão do sistema de alimentação do trabalhador desenvolvido pelas empresas e instituições civis de empregados e empregadores; concessão de financiamentos específicos e incentivos fiscais às empresas, visando a sua participação no programa de alimentação do trabalhador; expansão e modernização das estruturas oficiais de saúde que atuavam em localidades desabitadas.

A racionalização do sistema de produção e comercialização deveria ser feita, de acordo com o relatório do PRONAN II, mediante: estabelecimentos de medidas que objetivavam racionalizar a compra, de modo a possibilitar o fortalecimento de economias locais com ênfase nos pequenos produtores e nas cooperativas agroindustriais; desenvolvimento de programas de fortalecimento do pequeno produtor; concessão de incentivos financeiros, fiscais e de mercado a pequenos produtores; aproveitamento racional da produção do pequeno produtor, com suporte dos programas oficiais de suplementação alimentar; organiza-

ção de sistema integrado de aquisição, armazenamento e distribuição de alimentos destinados aos programas de suplementação alimentar.

As atividades complementares de apoio resumiam-se ao combate às carências nutricionais específicas, aos estudos e pesquisas relacionados à alimentação e nutrição e à capacitação e aperfeiçoamento de recursos humanos (CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 1976, p. 18-19). O PRONAN II recebeu recursos da União e recursos de outras fontes para sua implementação. Entre os recursos que foram repassados observa-se que esses se dividiram em orçamentários²⁰ e recursos não-orçamentários²¹.

O programa contou ainda com outras fontes como recursos dos estados, distrito federal, territórios, municípios e de empréstimos externos. Na tabela 2 observa-se que a participação maior no financiamento do programa sempre ficou a cargo da União, ou seja, o programa foi financiado com recursos orçamentários da União.

O INAN adotou um modelo de programa orientado para a racionalização da produção e distribuição de alimentos básicos, "em função do mercado interno

Tabela 2 - Brasil - Valores repassados pelas fontes de recursos para o PRONAN II, de 1976 a 1979.

Programa Nacional de Alimentação e Nutrição II - Fontes de Recursos - 1976/1979					
Valores correntes de 1975 - Em Cr\$ 1.000					
Fontes	1976	1977	1978	1979	Total
Orçamentários	1.217.658	2.012.956	2.350.672	2.830.779	8.412.065
Não Orçamentários	482.400	559.000	620.000	620.000	2.281.400
Recursos da União	1.700.058	2.571.956	2.970.672	3.450.779	10.693.465
Estados, DF, Territórios e Municípios	335.872	332.100	368.000	460.000	1.495.972
Empréstimos Externos	300.000	-	-	-	300.000
Outras Fontes	635.872	332.100	368.000	460.000	1.795.972
Total	2.335.930	2.904.056	3.338.672	3.910.779	12.489.437

Fonte: Conselho de Desenvolvimento Social. Programa Nacional de Alimentação e Nutrição II. Brasília: IBGE, 1979.

²⁰ Provenientes do Ministério da Saúde (Coordenação de Proteção Materno Infantil), Ministério da Previdência e Assistência Social, da Campanha Nacional de Alimentação Escolar por meio do Ministério da Educação e Cultura, do Ministério da Agricultura e de encargos gerais da União.

²¹ Provenientes do Banco do Brasil, do Fundo de Amparo Social e do FINEP

gerado principalmente pela programação social e voltado enfaticamente para o desenvolvimento do pequeno produtor rural” (ARRUDA, 1976, p. 516-517).

No entanto, segundo Peliano (1985, p. 37), verifica-se que o programa sofreu sérias mutilações. A primeira foi com relação aos recursos “que corresponderam a 70,8%, 42,9%, 41,7% e 41,5% do total previsto quando de sua aprovação” nos anos de 1976, 1977, 1978 e 1979 respectivamente. A autora aponta que essa redução dos recursos “induziu ao esvaziamento do programa”, sobretudo quanto ao impacto desejado de estímulos à produção de alimentos básicos e à racionalização do sistema de comercialização, com vistas a reduzir o preço final dos produtos não só para os programas governamentais, mas para toda a população.

Essa limitação de recursos, associada à não realização das diretrizes propostas pelo programa, não permitiu a criação de um mercado institucional na dimensão requerida para estimular efetivamente a modernização do sistema de produção de alimentos básicos. A autora verificou que a abrangência dos programas de apoio ao pequeno produtor ficou prejudicada. Segundo Peliano (1985, p. 38), “os programas do MEC e MPAS se limitaram, no período (1976-79), à utilização de produtos industrializados”. Portanto, verifica-se que o estímulo ao desenvolvimento do pequeno produtor não ocorreu durante os anos de implementação do II PRONAN.

Durante o quadriênio 1976 a 1979, Coimbra (1982, p. 564-565) aponta que o INAN deixou de adquirir parte dos alimentos de órgãos diretamente ligados ao Governo norte-americano e passou a adquirir das indústrias de alimentos localizadas no Brasil, pelo fato das mesmas pressionarem o Governo brasileiro. O autor diz ainda que o INAN ficou encarregado da maior parte das compras de alimentos processados industrialmente e enriquecidos, “mais caros, portanto”, enquanto as unidades

estaduais responsáveis pela alimentação escolar ficaram encarregadas de comprar alimentos básicos como açúcar, cereais, farinhas e óleo. Coimbra (1982, p. 565) observa ainda que

Isto não quer dizer que as indústrias de alimentos “formulados” não vendessem diretamente às Coordenações. Pelo contrário, o que ocorreu na verdade é que as indústrias passaram a contar com várias fontes de interseção com o programa de alimentação escolar, através das quais puderam mais facilmente colocar seus produtos.

Verifica-se que, entre 1976 e 1977, foram efetivadas transações comerciais com quase 40 empresas do ramo: a Pratika, Cardoso, S. L. Alves, Nestlé, Bhering, Toddy, Fleischamnn e Royal, Sanbra, Nutricia e Maguary, entre outras (COIMBRA, 1982, p. 595). Como a criação do INAN e a pressão das indústrias de alimentos, o Governo brasileiro passou a comprar os gêneros no Brasil favorecendo, dessa forma, as indústrias localizadas dentro do país.

Isso não significou total rompimento com os acordos internacionais, no que diz respeito ao fornecimento de alimentos (ainda que pouco), pois a USAID enviou gêneros alimentícios de 1961 a 1975 e o Programa Mundial de Alimentação (PMA) da ONU forneceu alimentos de 1973 a 1978 (COIMBRA, 1982, p. 607). Esse fato contribuiu, de alguma forma, para a expansão da indústria de alimentos no país garantindo segundo alguns políticos da época, como Josué de Castro, a possibilidade de desenvolvimento da indústria local, que era a grande fornecedora de alimentos para a CNAE. A tabela 3 apresenta as principais empresas fornecedoras de alimentos formulados e suas respectivas participações na venda para a merenda escolar.

Segundo Coimbra (1982, p. 600), as indústrias de alimentos no Brasil haviam sido impulsionadas, desde a década de 1960, pela Campanha Nacional de Alimentação Escolar, a produzir mais para suprir o fornecimento dos produtos para a merenda. Neste momento da década de 1970, essas empresas eram, em sua maioria, novas e algumas aca-

bavam sendo criadas para atender a demanda da merenda escolar. O autor (1982, p. 578-579) aponta que:

Ela [a empresa] se moderniza em termos tecnológicos, adquire um comportamento mais agressivo de mercado, lançando novos produtos e empregando estratégias de marketing mais refinadas, e se capitaliza celeremente. Em parte, essa modernização é feita com a entrada no setor de firmas transnacionais, seja diretamente, seja em associações com capitais brasileiros.

A entrada dessas firmas transnacionais fez com que a indústria nacional, em todos os seus ramos, se unisse às indústrias estrangeiras diminuindo o

número de empresas, mas tornando fortes as empresas que se uniam. Coimbra (1982, p. 597) diz que no setor de produção de alimentos em 1960 havia um total de 33.534 indústrias no Brasil.

Em 1970, esse número diminuiu para 17.162, devido às fusões com as indústrias transnacionais. No entanto, o número de empregados aumentou de 266.103 para 315.508, um acréscimo de 18% no número de empregos de 1960 para 1970. Elas eram divididas em dois grupos: o primeiro, representado pela Nutrícia, Liotécnica²² e Pratika, esta última a mais antiga; e, no segundo grupo, a Coca-Cola, Toddy, Bhering, CIPA, James, S.L. Alves, Aymoré (Cardoso) e a empresa pública do Rio Grande do Sul, PROGASA.

A Nutrimental, a Pratika, a S. L. Alves, a Liotécnica, a CIPA, a Aymoré e a Prograsa eram indústrias de alimentos nacionais, enquanto a Nutrícia pertencia ao grupo holandês Numico, a Toddy, pertencente à Quaker Brasil Ltda, do grupo Norte-Americano Pepsico e a Bhering. A James e a Coca-Cola eram multinacionais. Ou seja, 58% das em-

... o desenvolvimento do pequeno produtor não ocorreu durante os anos de implementação do II PRONAN.

presas que forneciam alimentos para a merenda escolar eram nacionais e 42% pertenciam a grupos internacionais.

Voltando à tabela 3, verifica-se que a Nutrimental, a Nutrícia e a Pratika foram as três empresas que mais venderam gêneros alimentícios durante os anos de 1978 e 1979. As três juntas representaram 43,07% das vendas de formulados em 1978 e 66,99% em 1979. A Coca-cola não forneceu produtos no primeiro ano, mas teve uma pequena participação em 1979. A Toddy, apesar de ter participação significativa quando comparada com a maioria das empresas citadas, teve sua participação reduzida no segundo ano do fornecimento.

A razão para isso é que os recursos eram aplicados, principalmente, na com-

Tabela 3 - Brasil - Aquisição de gêneros para a Campanha Nacional de Merenda Escolar nos anos de 1978 e 1979.

Empresas	Participação em 1978 (%)	Participação em 1979 (%)	Empresas	Participação em 1978 (%)	Participação em 1979 (%)
Nutrimental	18,42	34,32	Liotécnica	6,48	8,16
Nutrícia	12,78	15,72	CIPA	5,49	4,52
Toddy	12,57	3,39	James	5,23	5,47
Pratika	11,87	16,95	Aymoré	4,12	3,81
S. L. Alves.	9,96	4,03	PROGASA	4,08	-
Bhering	9,00	2,52	Coca-cola	-	1,11

Fonte: COIMBRA, Marcos (org.); MEIRA, João Francisco Pereira de; STARLING, Mônica Barros de Lima. **Comer e aprender**: uma história da alimentação escolar no Brasil. Belo Horizonte: MEC, 1982. p. 601. Fonte Original: Cálculos da Superintendência da CNAE, Brasília, 1981.

²² Ainda hoje a Liotécnica fornece alimentos para a merenda escolar. Site: <<http://www.liotecnica.com.br>>

pra de alimentos considerados básicos, como cereais, carnes, óleos, biscoitos, mingaus e farinhas. Coimbra (1982, p. 603) observou que até os recursos destinados para a compra de produtos *in natura* acabavam sendo direcionados para a compra de formulados.

Assim, as indústrias instaladas no território nacional ganhavam força e

Quando a Campanha Nacional de Merenda Escolar resolveu introduzir produtos in natura na merenda escolar, por meio do PRONAN II, as empresas que produziam os gêneros alimentícios no Brasil impossibilitaram tal ação.

campo. Portanto, quando a Campanha Nacional de Merenda Escolar resolveu introduzir produtos *in natura* na merenda escolar, por meio do PRONAN II, as empresas que produziam os gêneros alimentícios no Brasil impossibilitaram tal ação, pois

[...] o que ela tinha criado era um poderoso e articulado grupo empresarial, muito pouco disposto a se ver alijado do programa, como seus predecessores remotos, ainda nos anos cinqüenta, haviam sido. Um lobby estava formado, com ramificações na burocracia e no Legislativo, capaz de reagir ao que definia como uma “traição”. (COIMBRA, 1982, p. 604)

Pode-se, então, afirmar que a década de 1970 foi marcada pela transição de fornecedores de alimentos: verificou-se nesse momento a diminuição da ajuda internacional, no que se referia à doação de alimentos, ao mesmo tempo em que ocorria a ampliação da indústria nacional de alimentos, observando-se a participação de grandes grupos do ramo. Em

1979, a Campanha Nacional de Alimentação Escolar passou a ser denominada de Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O número de municípios, alunos e quantidades de alimentos adquiridos para a merenda escolar e os recursos empregados na compra e na implementação da merenda podem ser verificados na tabela 4.²³ Os dados apre-

sentados referem-se aos anos entre 1970 e 1988, pois o FNDE dispunha apenas desses dados.

Analisando a tabela 4, pode-se verificar que houve um aumento, duran-

te a série estudada, no que diz respeito ao número de municípios atendidos e de escolas e alunos beneficiados pelo programa.

Os recursos na década de 1980 eram provenientes das seguintes fontes: Campanha Nacional de Alimentação, que era um órgão local da FAO no Brasil e de órgãos federais das unidades federativas, dos estados e dos municípios. Verifica-se, nessa década, uma tendência de aumento na quantidade de gêneros alimentícios adquiridos que não implicou no aumento dos recursos investidos.

Castro aponta que (2000, p. 20), pretendendo centralizar e executar os programas de apoio ao escolar com maior autonomia e estrutura mais flexível, em 1983 foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), por meio da Lei n. 7091/83, que aglutinou o Instituto Nacional de Alimentação ao Educando (INAE), que havia sido criado em

²³ Antes de realizarmos a análise da tabela a seguir é importante informar ao leitor que os dados originais foram disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na moeda corrente dos anos estudados. No entanto, para melhor compreensão optou-se em realizar a análise transformando-se os valores empregados na época para moeda corrente atual, ou seja, em Reais. Para tanto, utilizou-se a atualização dos valores por meio do Índice Geral de Preços – Disponibilidade Interna (IGP-DI) da Fundação Getúlio Vargas, por considerá-lo o mais abrangente, visto que para chegar ao IGP-DI ponderam-se as parcelas do Índice de Preços por Atacado (IPA), do Índice de Preços ao Consumidor (IPC) e do Índice Nacional de Custo da Construção (INCC). Cabe ainda frisar que a conversão foi sempre realizada levando-se em consideração o valor no mês de dezembro de cada ano. O IGP-DI foi criado pela Fundação Getúlio Vargas, que iniciou o cálculo de índices de preços em 1947. Inicialmente, as estimativas referiam-se a índices de preços e títulos públicos e ações, preços no atacado, preços de gêneros alimentícios e custo de vida. Tem a finalidade de deflacionar dados monetários no país e a partir de 1964 passou a ser usado na correção de contratos, especialmente obras públicas. Para maiores informações acesse:

<http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/servicos/pg_atualizacao_valores.php>

Tabela 4 - Brasil - Número total de municípios, escolas e alunos atendidos pela Campanha Nacional de Alimentação Escolar e quantidade de gêneros alimentícios comprados e valor dos recursos financeiros repassados no período de 1970 a 1988.

Ano	Municípios	Escolas	Alunos	Gêneros Alimentícios (Ton.)	Recursos Financeiros (R\$)
1970	3.385	93.273	10.416.847	39.292,30	246.050.518,90
1971	3.423	94.281	11.014.961	38.123,40	216.453.815,82
1972	3.344	103.015	12.279.357	41.796,60	261.715.068,08
1973	3.514	105.168	11.703.941	69.027,90	327.975.701,29
1974	3.455	98.031	11.310.976	105.129,60	455.777.276,28
1975	3.446	92.368	11.137.981	66.820,80	408.574.306,01
1976	3.426	96.589	11.769.481	128.648,30	652.983.629,54
1977	3.525	104.956	12.976.677	132.956,90	785.274.868,60
1978	3.498	103.904	14.072.448	136.591,40	853.721.887,60
1979	3.549	110.297	14.003.762	112.813,10	738.809.205,39
1980	3.674	117.240	15.050.526	103.494,90	601.894.969,22
1981	3.734	119.959	15.623.016	125.851,60	623.064.357,18
1982	3.932	153.922	18.720.108	127.973,60	584.533.510,30
1983	3.957	188.389	19.542.393	96.716,90	520.532.694,46
1984	4.021	191.903	20.837.586	119.375,40	469.263.379,31
1985	-	-	21.732.845	240.890,00	827.751,05
1986	-	-	31.701.956	342.420,70	2.487.863.792,74
1987	-	-	32.481.262	194.661,00	1.259.176.158,96
1988	-	-	26.606.596	295.000,00	39.822.191,28

Fonte: FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE (FAE) – Programas de assistência ao estudante: séries históricas – 1970 – 1984. Brasília, 1985. p. 104.

FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE (FAE). Relatório 86. Brasília, 1986. p. 10-19.

FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE (FAE). Relatório 87. Brasília, 1987. p. 08-28.

FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE (FAE). Plano de ação 1988. Brasília, 1988. p. 08-10.

Conversão realizada a partir do site da Fundação de Economia e Estatística da Secretaria de Coordenação e Planejamento do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível:

http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/servicos/pg_atualizacao_valores.php Acesso: 09 de julho de 2004.

1981, o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE) e a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME).

Além de gerir o programa, a FAE ficou responsável por comprar e distribuir os gêneros alimentícios para o Programa Nacional de Alimentação Escolar. Conforme Castro (2000, p. 21), “este programa tem maior peso nas ações de assistência social ligadas à educação e vai determinar o eixo da intervenção setorial e aglutinar os principais interesses, principalmente, por manipular em média 75% dos recursos da FAE”.

Ainda segundo o mesmo autor (2000, p. 30), no começo da administração da FAE, os produtos alimentícios para a merenda eram, geralmente, fornecidos por produtores de gêneros alimentícios do país: os produtores privados de alimentos “formulados” – subsetor da indústria

de alimentos que se concentrava na produção de “alimentos enriquecidos” - e os produtores privados de alimentos “básicos” - englobando um conjunto heterogêneo de produtores de alimentos- cooperativas, frigoríficos, agroindústrias, empresas industriais e pequenos produtores rurais. Com isso, estes dois grupos passaram a atuar na defesa de seus interesses junto aos poderes estaduais e locais (CASTRO, 2000, p. 25).

Foram esporádicas as experiências que resultaram na participação do pequeno produtor rural no fornecimento de gêneros para o Programa de merenda escolar²⁴. Castro e Peliano (1985, p. 162) afirmam que

Uma das justificativas para programas de alimentação tem sido a possibilidade de sua utilização como mecanismo de apoio para os pequenos produtores. Todavia, os programas federais se revelaram incompatíveis com

²⁴ Para mais informações acesse o documento: SÃO PAULO (Estado). Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal (CEPAM). **Serviços municipais de merenda escolar em São Paulo: uma análise dos padrões de gerenciamento.** São Paulo: 1993. vol. 1. 114 p.

as dificuldades adicionais de operar com pequenos produtores. Como se não bastassem os desafios de fazer chegar merenda a todas as escolas, seria necessário trabalhar com produtores espalhados, de produção irregular e despadronizada. As exigências financeiras e organizacionais sempre estiveram além do possível. (grifo nosso)

Portanto, conclui-se que, mesmo com a criação da FAE, os principais beneficiados pela compra de gêneros alimentícios destinados à merenda escolar continuaram sendo as indústrias de alimentos. Castro e Peliano (1985, p. 163) reafirmam isso, dizendo que a compra centralizada em atacados do governo, como a antiga COBAL, torna-se ineficiente, pois são inegáveis a vantagem e a conveniência em se comprar do sistema privado “a um preço que é necessariamente competitivo”.

A partir da década de 1970, quando o fornecedor de alimento passa a ser a indústria sediada no Brasil, o PRONAN elege como linha de atuação a ênfase no pequeno produtor rural. Os relatos, na literatura pesquisada, de programas que tenham atendido esse princípio, são esporádicos. Almeida (2005) e Arruda e Almeida (2005, p. 18-19), ao analisar o Programa de Merenda escolar implementado em Campo Grande/ MS, no período de 2000-2003, constatam que o programa não promove estímulo ao pequeno produtor. O fornecedor dos gêneros alimentícios continua a ser, em grande parte, a grande indústria, ou seja, a opção por produtos *in natura* tem cedido lugar

implementação do Programa gera, em Campo Grande, é de aproximadamente 600.

Ao concluir, Arruda e Almeida (2005, p. 19) afirmam: “o Programa representa, para a indústria, um segmento de consumo seguro e permanente; [...] independente de suas formas de gerenciamento, aplaca, de um lado, a fome da classe trabalhadora e, de outro, a avidez do mercado. E, dessa forma, a moderna instituição escolar constitui-se em locus privilegiado para a realização do capital.” A análise, que ora apresentamos, acerca da importância da instituição escolar na lógica de mercado é apresentada por Alves (2001).

Considerações Finais

A existência de um contingente cada vez mais ampliado de famintos é, hoje, a expressão de uma determinada relação de produção que, ao produzir lucros colossais, produz o seu contrário: a miséria em todas suas dimensões.

Os dados apresentados, neste artigo, permitem constatar que a discussão da fome esteve, quase sempre, atrelada ao escolar. Mais ainda, a história do atendimento alimentar de crianças, não por mera coincidência, esteve sempre determinada por interesse de mercado, ou seja, a resposta à fome consistiu sempre em um grande negócio. Desde o início, com a aquisição de excedentes dos EUA, até o momento em que a indústria,

sediada no Brasil, reivindicou o fornecimento de gêneros alimentícios.

O leitor poderá estar pensando: mas a fome sempre existiu na história da humanidade,

não se tratando, portanto, de uma novidade do capitalismo. Pois bem, o novo está, porém, a nosso ver, primeiro, no fato de que a fome não existe por escassez de alimento ou por falta de capacidade produtiva. Muito pelo contrário, a produção de grãos é imensa e soma-se a

... o programa não promove estímulo ao pequeno produtor.

para o consumo de produtos industrializados. Na mesma pesquisa as autoras relatam a importância do programa na geração de emprego direto. Considerando a contratação de merendeiras, nutricionistas, motoristas e equipe administrativa, o total de empregos que a

isso, a quase ilimitada possibilidade de ampliação de produção; a segunda novidade diz respeito à forma como a fome é “administrada”: tão nefasto quanto a multiplicação da fome é a exploração cínica e midiática de que se pode combatê-la com todo tipo de assistência: PNAE, Programa de Segurança Alimentar, Vales de todo tipo etc; e, terceiro, a forma de combate à fome consiste, na sociedade capitalista, em oportunidade de negócio e possibilidade de expansão do mercado, como vimos na exposição das estratégias que foram sendo implementadas para debelá-la, por meio do Programa de Merenda Escolar

Outra questão que este estudo levantou está relacionada à função da escola: Por que essa instituição se responsabiliza pela distribuição de alimento? As razões apresentadas pelos especialistas, responsáveis pela implementação do Programa, indicam que os motivos estão relacionados à logística e à redução de custo. Pode ser, não podemos ignorar es-

sas razões. Todavia, não podemos esquecer que a escola contemporânea está destituída das funções de natureza pedagógica de transmissão de cultura que, muitas vezes, até insistentemente cobramos: as repetidas avaliações mostram que ela não tem conseguido fazer com que os alunos tenham o domínio da leitura e da escrita. E mais do que isso, considerando que as necessidades são históricas - necessidades e respostas -, devemos admitir que a necessidade que a escola deve responder, em nosso tempo, é a de ocupar pessoas, seja criança, adolescente ou adulto, deficiente ou não, pobre ou rico e atendê-los nas suas necessidades emergenciais: segurança, alimentação, lazer etc. Mas ela não responde a essa necessidade de qualquer forma: suas respostas estão determinadas pela lógica de uma sociedade produtora de mercadorias: foi o que pretendemos mostrar por meio do estudo da mercantilização Programa de Merenda escolar.

REFERÊNCIAS

- A infância em números. *Portal Educacional*. Disponível em: http://www.educacional.com.br/reportagens/criancasdobrasil/infancia_numeros.asp. Acesso: 09 de fev. de 2006.
- ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. 1. ed., Campo Grande – MS: UFMS; Campinas – SP: Autores Associados, 2001. p. 190-196.
- ALMEIDA, Camila Moreira. *O programa nacional de alimentação escolar: uma análise da implementação da merenda escolar nas escolas municipais e estaduais do município de Campo Grande nos anos de 2000 a 2003*. 1 v. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação): CCHS: UFMS, Campo Grande, MS, 2004.
- ARRUDA, E. E.; ALMEIDA, C. M. Merenda Escolar e consumo de mercadorias. In: V Jornada do HISTEDBR. Instituições escolares Brasileiras, História, Historiografia e práticas, 2005, Sorocaba. *Anais da V Jornada do HISTEDBR*, 2005.
- ARRUDA, Bertold Kruse Grande de. O INAN em face do Programa Nacional de Alimentação e Nutrição. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 61, n. 140, p. 516-521, out./dez. 1976.
- BALDIJÃO, Carlos E. M. A desnutrição e o processo de acumulação de capital. *Caderno de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 29, p. 49-53, maio/1979.
- BRASIL. Projeto Fome Zero. *Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome*. Apresentação em Power Point (2003).
- BRASIL. *MEDIDA PROVISÓRIA No 1.784-1, de 13 de janeiro de 1999*. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, e dá outras providências. *Casa Civil*. Disponível em: << https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/Antigas/1784-1.htm>> Acesso em: 15 de outubro de 2003.
- CARVALHO, Márcia Lázaro de; NIOBEY, Flávia Maria Leal; MIRANDA, Nair Navarro de; SABROZA, Paulo Chagastelles. Concordância na determinação da causa básica de óbito em menores de um ano

na região metropolitana do Rio de Janeiro, 1986. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 24, n. 01, p. 20-27, 1990. Disponível em: http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0034-89101990000100005&script=sci_arttext Acesso: 09 de fev. de 2006.

CASTRO, Josué de. *Geografia da fome – o dilema brasileiro: pão ou aço*. 11 ed., São Paulo: Ed. Brasiliense, 1969.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Avaliação do Processo de gasto público do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *IPEA*, Texto para Discussão n. 760, Rio de Janeiro, set/2000, 129 p. Disponível em: < <http://www.ipea.gov.br/> Acesso em: 05/08/2003.

CASTRO, Cláudio de Moura; PELIANO, Anna M. Medeiros. A descentralização da Merenda Escolar: o modelo funcionou no Rio? Funcionará em outros Estados?. IN: CASTRO, Cláudio de Moura; COIMBRA, Marcos. *O problema alimentar no Brasil*. 1ª ed., São Paulo: Unicamp: Almed, 1985.

COELHO, Jaime César. *Economia, poder e influência externa: o Grupo Banco Mundial e as políticas de ajuste estruturais na América Latina, nas décadas de oitenta e noventa*. 2002. 1v. 361 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, 2002.

COIMBRA, Marcos (et. al.). *Comer e aprender: uma história da alimentação escolar no Brasil*. Belo Horizonte: MEC, 1982. 685. INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Avaliação da descentralização de recursos do FNDE e da merenda escolar: síntese dos resultados*. Brasília: INEP, 1998. 151 p.

CONSELHO de Desenvolvimento Social. *Programa Nacional de Alimentação e Nutrição II*. Brasília: IBGE, 1976.

DIEESE. Capítulo IV – Mercado de Trabalho. IN: *Anuário 2000-2001 (on-line)*. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/anu/2001/anu2001> Acesso: 06 de mar. de 2005.

EQUIPE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ. Vamos lá fazer o que será. *Partido dos Trabalhadores*. Brasília, maio de 2003. Disponível em: http://www.pt.org.br/site/assets/cartilha_fome_zero.pdf Acesso: 09 de fev. de 2006.

GEORGE, Susan. *O mercado da fome: as verdadeiras razões da fome no mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 307 p.

IANNI, Octávio. *A sociedade Global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 191p.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Avaliação da descentralização de recursos do FNDE e da merenda escolar: síntese dos resultados*. Brasília: INEP, 1998. 151 p.

MATTOSO, Jorge E. Crise, transformações produtivo-tecnológicas e trabalho – panorama visto do Brasil. *Caderno do CESIT*, Instituto de Economia – UNICAMP, 1992, Texto para discussão n. 07.

PELIANO, Anna M. Medeiros. O problema alimentar brasileiro: situação atual, perspectivas e propostas de políticas. IN: CASTRO, Cláudio de Moura; COIMBRA, Marcos. *O problema alimentar no Brasil*. 1ª edição, São Paulo: Unicamp; Almed, 1985. p. 38.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo*. 31 ed., Campinas: Autores Associados, 1997. 104 p.

RESUMO DE DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS

<i>Autora:</i> Aparecida Campos Feitosa	A Informatização das Escolas Públicas Municipais de Campo Grande/MS: A atuação do Professor Instrutor
--	--

<i>Data da Defesa:</i> 01/09/2004 <i>Orientador:</i> Prof ^a . Dr ^a . Marilena Bittar / UFMS <i>Banca Examinadora:</i> Prof ^a . Dr. ^a Cláudia Maria de Lima/ UCDB Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas / UFMS	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Esta pesquisa tem como tema: <i>A Informatização das Escolas Públicas Municipais de Campo Grande/MS</i>. O objetivo é estudar a prática pedagógica e técnica do professor instrutor que coordena a sala de informática. A pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Tecnologia Educacional. Como procedimento metodológico foi realizada uma pesquisa qualitativa, com análises descritivas dos documentos e questionário semi-aberto, registrando os dados mais significativos das leituras acerca do projeto gestor e dos resultados obtidos na coleta de dados. Nas análises realizadas, fica evidente que o professor instrutor está despreparado para o exercício pedagógico de sua função, em decorrência de sua formação acadêmica e de não possuir aprofundamento teórico e metodológico acerca da informática educativa. Evidencia, ainda, que a Rede Municipal de Ensino precisa efetivar uma proposta pedagógica, uma cultura da informática educativa, em que a prática escolar interdisciplinar possa ser apontada como fundamento para uma transformação curricular, mediada pelos recursos tecnológicos, exigindo mudanças de atitudes, procedimentos e posturas por parte de todos os educadores.</p> <p>Palavras-chave: Salas de informática, professor instrutor, mediação pedagógica, aprendizagem cooperativa, projeto de aprendizagem.</p>
--	---

<i>Autora:</i> Nadia Bigarella	Materialização da política de municipalização do ensino fundamental de Mato Grosso do Sul
-----------------------------------	--

<p><i>Data da Defesa:</i> 29/09/2004</p> <p><i>Orientador:</i> Prof^a. Dr^a. Éster Senna / UFMS</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^a. Dr. ^a Vera Maria Vidal Peroni / UFRGS Prof^a. Dr. ^a Regina Tereza Cestari de Oliveira / UFMS</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>O objeto de investigação é a materialização da política de descentralização, via municipalização do ensino fundamental no Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1993 a 2002, cujo processo de municipalização iniciou-se em 1993 no Governo de Pedro Pedrossian (1991/1994), através Lei nº 1.331, de 11 de dezembro de 1992 que efetivou parceria entre Estado e os Municípios, conforme o artigo 1º, que instituiu o Programa de Descentralização e Fortalecimento do Ensino de 1º Grau (hoje ensino fundamental). Elegeu-se como objetivo feral para investigar a concretização da política de municipalização do ensino fundamental desenvolvida no Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1993 a 2002, para analisar o movimento de descentralização, via municipalização do Estado de Mato Grosso do Sul. A pesquisa documental foi realizada a partir de textos oficiais enviados à Assembléia Legislativa desde 1980, Diários Oficiais, Relatórios de Gestão dos anos 1992 a 2002, Decretos, Resoluções, Leis, Convênios assinados, projetos, programas e propostas dos governos: Pedro Pedrossian (1991/1994), Wilson Barbosa Martins (1995/1998) e José Orcirio Miranda (1999/2002). Foram realizadas nove entrevistas semi-estruturadas, gravadas em fita cassete, com representantes da sociedade política e sociedade civil. As categorias selecionadas foram: a de totalidade, a a qual nos indica que a descentralização, por meio da municipalização precisa ser analisada numa perspectiva de relacionamento e multicausalidade, com destaque para o modo de produção da vida material; a de mediação, indica que as relações no processo de municipalização da educação se estabelecem reciprocamente e não podem ser compreendidas por si mesmo, numa única direção determinista. Uma terceira categoria diz respeito à historicidade, o que expressa os fatores responsáveis pelo avanço ou pelo recuo do processo e aponta à sua possível direção. A quarta categoria, a contradição entre os princípios centralização e descentralização, que sempre acompanharam a política educacional brasileira ao longo de sua história, evidenciando-se que a centralização vem marcando presença por maior espaço de tempo que a descentralização. Conclui-se que a materialização da política de municipalização do ensino de Mato Grosso do Sul nos anos de 1993 a 2002 sucedeu-se sem a participação da sociedade civil e não aconteceu um regime de colaboração entre Estado e Municípios visando a melhorar as condições do ensino, caracterizando o descompromisso do Estado com o ensino fundamental, visto que, a municipalização do ensino só acontecerá se for resultado de um pacto entre a sociedade política e a sociedade civil.</p> <p>Palavras Chave: municipalização; descentralização; política pública; gestão da educação</p>
---	---

<i>Autora:</i> Fabiana Maria das Graças Soares de Oliveira	As salas de recursos como apoio pedagógico especializado - À Educação Escolar do deficiente mental
---	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 11/08/2004</p> <p><i>Orientador:</i> Prof^a. Dr. ^a Monica de Carvalho Magalhães Kassar / UFMS</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^a. Dr. ^a Soraia Napoleão Freitas / UFSM Prof^a. Dr^a. Alexandra Ayach Anache / UFMS</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Este trabalho teve por objetivo conhecer o funcionamento das salas de recursos para deficientes mentais, como apoio pedagógico do aluno incluso na escola comum, diante do estabelecido na legislação vigente. Foram estudadas treze salas de recursos na rede estadual de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, em 2003, quando se buscou verificar o cumprimento e adequação ao que preconizam as diretrizes emanadas da legislação. O estudo sobre salas de recursos como apoio pedagógico consistiu no registro histórico, de dados para a pesquisa, visando ao entendimento do objeto pretendido, como, também, procedeu-se à análise do referencial teórico sobre essas salas. Foram feitos levantamentos de obras produzidas, planos educacionais, legislações, dissertações, revistas e documentos escolares, como propostas pedagógicas e regimentos escolares para localizar nesses documentos a educação especial. O critério utilizado para escolha das escolas, além da área de deficiência, levou em consideração o maior número de atendimentos por região. Em cada escola foram aplicados questionários aos professores das salas de recursos e aos diretores. Observou-se que as salas de recursos sinalizam a um outro direcionamento no que diz respeito aos atendimentos da educação especial em Mato Grosso do Sul. Além disso, percebeu-se a importância das salas de recursos no apoio à escolarização do aluno com deficiência mental, sendo esses serviços reconhecidos pelos professores e diretores. No entanto, são necessárias providências por parte do sistema de ensino, dos órgãos executores da política estadual de educação especial e da própria escola, no sentido de prover salas de recursos adequadas às atividades com os alunos, apoio às famílias e a inserção das salas de recursos nas propostas pedagógicas e nos regimentos das escolas.</p> <p>Palavras-chave: Educação especial. Apoio pedagógico especializado. Salas de recursos.</p>
---	---

<i>Autora:</i> Edileuza Alves Martins	Os alunos surdos em classes regulares da Rede Pública de ensino na concepção dos professores
--	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 12/08/2004</p> <p><i>Orientador:</i> Prof^a. Dr. ^a Alexandra Ayach Anache / UFMS</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório / UFMS Prof^a. Dr^a. Fabiany de Cássia Tavares Silva / UFMS</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>O objetivo deste estudo é discutir a experiência dos professores quanto ao processo de inserção dos alunos surdos nas classes comuns do ensino público das redes municipal e estadual de Dourados/MS. Analisamos, com base no depoimento do corpo docente, as concepções desenvolvidas em relação à deficiência e surdez inseridas na prática inclusiva das escolas públicas. Selecionamos as escolas mais representativas em número de alunos surdos matriculados no Ensino Fundamental no ano letivo de 2004. Selecionamos os docentes dotados de experiência na prática do ensino de alunos surdos. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo centrado na abordagem analítico-descritiva. Obtivemos as seguintes conclusões: Falta à maioria dos professores entrevistados uma formação adequada para lidar com alunos surdos e com as especificidades que a prática deste ensino requer. As trocas dialógicas existentes entre os professores ouvintes e seus alunos surdos são precárias. Os docentes, na maioria das vezes, apropriam-se de códigos que se assemelham à mímica. Há necessidade de um maior aprofundamento teórico, considerando que estas práticas são executadas intuitivamente. De maneira geral, a educação inclusiva parece ser entendida como uma atribuição de exclusividade do professor que tem assumido para si a responsabilidade para a execução desta prática.</p> <p>Palavras-chave: Educação de Surdos - Ensino Fundamental - Educação Especial</p>
--	--

<i>Autora:</i> Kelly Cristiny de Lima Garcia	O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na definição das políticas públicas setoriais - 1995-2002
---	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 11/08/2004</p> <p><i>Orientador:</i> Prof^a. Dr. ^a Regina Tereza Cestari de Oliveira / UFMS</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves / UNC/SC Prof^a. Dr. ^a Elcia Esnarriaga de Arruda / UFMS</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>A Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul ao instituir o Conselho Estadual de Educação, estabeleceu como de sua competência atribuições consultivas, normativas e deliberativas das políticas públicas estaduais (art. 197 CE/89). Essa pesquisa tem como objetivo analisar o papel do Conselho Estadual de Educação na definição das políticas públicas educacionais para o Estado de Mato Grosso do Sul. Discute-se, neste trabalho, a atuação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – CEE/MS com relação às propostas políticas elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação – SED/MS durante o período, de 1995 a 2002. A investigação observa os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento de leis e decretos federais e estaduais referentes à organização, competência e representatividade do CEE/MS; levantamento de documentos produzidos pelo Conselho, como o regimento interno, os pareceres, as deliberações, as indicações, e, principalmente, as pautas e as atas das reuniões das plenárias dos conselheiros; documentos produzidos pela SED/MS apresentando as propostas políticas dos governos Wilson Barbosa Martins (1995 a 1999) e José Orcírio Miranda dos Santos (1999 a 2002); e entrevistas realizadas com conselheiros, cujos mandatos transcorreram nos períodos indicados. Os resultados mostram que o CEE/MS no processo de definições dessas políticas pouco interfere, uma vez que é marcante a ação do Poder Executivo. O Conselho atua de forma marcadamente normativa, tendo a maior parte de suas atividades dedicadas a concessão das autorizações de funcionamento de estabelecimentos de ensino.</p> <p>Palavras-Chave: Conselho Estadual de Educação - Políticas Públicas</p>
---	--

<p><i>Autora:</i> Edigimar Canção</p>	<p>O uso da informática nas séries iniciais do Ensino Fundamental: Um estudo sobre a prática pedagógica no ensino de Geografia</p>
---	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 13/08/2004</p> <p><i>Orientador:</i> Prof^a. Dr.^a Shirley Takeco Gobara / UFMS</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^a. Dr.^a Rosângela Doin de Almeida/ UNESP Prof^a. Dr.^a Marilena Bittar / UFMS Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas / UFMS</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Esta pesquisa apresenta uma investigação sobre como está acontecendo o uso das salas de informática, nas séries iniciais do ensino fundamental, no ensino de Geografia no contexto da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS. Neste trabalho procuramos explicitar as concepções dos professores, quanto ao uso das salas de informática nos aspectos técnicos e didático-metodológicos, investigando as atividades realizadas, nas escolas, sob a perspectiva da teoria do professor reflexivo, e da teoria das situações didáticas. O trabalho constou de dois momentos específicos. Inicialmente, foi identificado o perfil dos professores regentes, caracterizando a formação, em nível de graduação e a formação para o uso da informática, caracterizando também, os aplicativos mais usados e as dificuldades encontradas no fazer pedagógico, dos professores, diante do contexto da informática educativa. O Instrumento utilizado para o levantamento do perfil dos professores foi um questionário fechado contendo 26 questões que proporcionaram os primeiros dados para a nossa investigação, e foi aplicado em 195 professores. Estabelecer o perfil dos professores, serviu para que pudéssemos ter uma idéia, sobre o universo das séries iniciais. Estabelecido o perfil, realizamos, posteriormente, num segundo momento, uma intervenção junto a dois grupos de professoras das 4^a séries de duas escolas municipais, que se constituíram nos sujeitos de nossa pesquisa. Evidenciamos as relações pedagógicas das professoras, quanto ao planejamento e, o uso da informática, nos aspectos técnicos e didático-metodológicos. Para evidenciar o fazer pedagógico das professoras, foi necessário realizar uma reflexão sobre as atividades elaboradas para o ensino no contexto informatizado. Propusemos as professoras à elaboração de uma situação didática, usando como recurso o computador, no ensino da geografia. Verificamos que as professoras estão em busca de qualidade e competência no ensino que oferecem, porém diante do discurso dessas mesmas professoras pudemos evidenciar alguns obstáculos didáticos e epistemológicos referentes, tanto, no uso do computador, quanto, nas práticas e nas concepções do ensino de geografia. Evidenciou-se ainda que algumas professoras ainda não estão bem familiarizadas com o computador, pois a capacitação para esse uso, não foi suficiente, para que, as professoras, pudessem dominar alguns procedimentos técnicos e didáticos do contexto informatizado. E que a maioria delas ainda trazem reflexo de um ensino tradicional, dos conceitos da área de geografia. Destacamos como conclusão do trabalho, a importância da reflexão sobre a ação, através da criação de cursos de formação continuada, para que os professores possam sentir-se aptos para trabalhar de forma significativa e segura, os conceitos em Geografia, diante do uso da informática educativa.</p> <p>Palavras-chave: Informática Educativa, Prática Pedagógica, Ensino de Geografia.</p>
--	--

<p><i>Autora:</i> Ana Paula Stockler Bojkian Hernandez da Rosa</p>	<p>Um estudo sobre o uso do Software Superlogo na organização do pensamento matemático</p>
--	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 16/08/2004</p> <p><i>Orientador:</i> Prof^a. Dr.^a Marilena Bittar / UFMS</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr.^a Maria Raquel Miotto Morelatti / UNESP Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas / UFMS Prof. Dr.^a Shirley Takeco Gobara. / UFMS</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>O computador pode ser uma fonte de renovação das práticas pedagógicas e a tecnologia pode mudar o modo de ensinar. O foco central dessa mudança são os processos mentais envolvidos no ato de aprender e não a máquina. Julgamos oportuno refletir sobre a importância de se estudar como o <i>software</i> de programação Superlogo pode contribuir na organização do pensamento matemático dos alunos; assim, esta pesquisa tem por objetivo estudar o uso do <i>software</i> de programação Superlogo na educação e sua interferência na organização do pensamento lógico do aluno. Nossa fundamentação teórica foi buscar elementos dentro da área de pesquisa da Educação Matemática, mais especificamente da Didática da Matemática, por entendermos ser esta uma maneira de se estudar o processo de aprendizagem da matemática, entendido como um processo de estudo. Essa busca pela compreensão de como a aprendizagem acontece, exige uma constante reflexão sobre como apresentar e aproximar o conteúdo do aluno e essa reflexão foi embasada na Teoria das Situações Didáticas. Tais situações didáticas, que contemplam as fases de ação, formulação, validação e institucionalização apresentadas pela teoria das situações didáticas, possibilitam uma melhor definição do significado do saber escolar para o aluno, fazendo com que este participe efetivamente da elaboração do seu conhecimento. Para compreendermos como se dá a organização do pensamento do aluno e como a fala e a escrita contribuem para esse processo de organização do pensamento e desenvolvimento intelectuais, fundamentamo-nos em Piaget e Vygotsky. Isto, por acreditarmos ser, o <i>software</i> Superlogo, uma ferramenta de auxílio para um trabalho dentro da linha construtivista, uma vez que ajuda a conduzir o educando para participar do processo de construção de seu conhecimento, quando interage com o mesmo. Para alcançarmos nosso objetivo, lançamos mão da Engenharia Didática como metodologia de pesquisa, que muito tem contribuído em estudos que buscam alternativas para o ensino da matemática e, em particular, para o uso das tecnologias em informática, na educação.</p> <p>Palavras-chave: Educação, <i>software</i>, didática da matemática.</p>
--	---

<p><i>Autora:</i> Maysa de Oliveira Brum Bueno</p>	<p>Teleprofessor: agente da tecnologia na educação a distância</p>
--	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 24/08/2004</p> <p><i>Orientador:</i> Prof^a. Dr. ^a Ângela Maria Zanon / UFMS</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. João Leopoldo Samways Filho / UNAES Prof. Dr. Marcelo Augusto Santos Turine /UFMS</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Esta dissertação analisou o perfil do professor na Educação a distância (EaD), sua formação e a metodologia utilizada, dos professores da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Por meio de uma análise qualitativa, definiu-se a coleta de dados através de entrevistas realizadas com sete professores das duas instituições, durante o ano de 2004. A técnica utilizada foi a análise de Discurso Crítica (ADC), que fez a relação entre o discurso e a prática dos sujeitos colaboradores. Esta pesquisa vem contribuir com as discussões e pesquisas já existentes sobre o papel do professor de EaD. Entendemos que todo conhecimento é provisório e passível de ser revisto ou complementado. Baseados nessa experiência, concluímos que a formação do professor para EaD é necessária e urgente.</p> <p>Palavras Chaves: Educação a Distância, professor, metodologia, formação</p>
--	---

<p><i>Autora:</i> Vasti Siébra Breder</p>	<p>A interação em cursos de capacitação ofertados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS na modalidade a distância</p>
---	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 31/08/2004</p> <p><i>Orientador:</i> Prof^a. Dr. ^a Marilena Bittar / UFMS</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^a. Dr. ^a Ângela Maria Zanon / UNAES Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas / UFMS</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Este trabalho se propôs a estudar a interação na Educação a Distância (EAD), realizada através de instrumentos tecnológicos em cursos de capacitação de professores. Nosso objetivo foi conhecer a interação desses sujeitos, pois são professores e suas experiências influenciarão sua prática e conseqüentemente a formação de outros. L. S. Vygotsky foi escolhido como referencial teórico, porque entende que todas as relações sociais são mediadas por instrumentos e por signos, o que permite aos grupos sociais relacionarem-se. Utilizamos o referencial metodológico Qualitativo Hermenêutico-Dialético na coleta e tratamento dos dados, pois, assim Vygotsky, privilegia as relações sociais dentro de seu contexto. Ao questionarmos os sujeitos sobre a interação, percebemos que o Chat, o Fórum, o E-mail e os instrumentos tecnológicos de modo geral foram as ferramentas mais utilizadas. Contudo o Chat e o Fórum apareceram maior número de vezes. Apesar disso, os dados mostraram que, em ambos os cursos, houve poucas situações de interação dentro dos padrões vygotkianos; a maior parte foi de interatividade ou de interação precária. De modo geral, os motivos concentraram-se na falta de contato com o professor e em seguida, por inabilidade com a ferramenta e por dificuldades técnicas. O resultado em cada curso foi diferente, dado ao tipo de curso e público-alvo a que pretendiam atingir, o que influencia nas expectativas e frustrações. De qualquer forma, os resultados nos alertam para uma dificuldade que pouco tem a ver com a distância, com a habilidade do aluno em utilizar as ferramentas ou com problemas técnicos, mas com a falta de retorno do professor para com o aluno.</p> <p>Palavras-Chave: Educação a Distância; Instrumentos Tecnológicos; Interação</p>
---	--

<i>Autora:</i> Elizete Cardoso	Política Educacional que atende o mercado: O Programa Alfabetização Solidária em Mogeiro/PB de 1997 a 2002
-----------------------------------	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 23/09/2004</p> <p><i>Orientador:</i> Prof^a. Dr. ^a Elcia Esnarriaga de Arruda / UFMS</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. José Luiz Sanfelice / UNICAMP Prof^a. Dr. ^a Regina Tereza Cestari de Oliveira / UFMS</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo geral analisar a implementação do Programa Alfabetização como política educacional que atende as necessidades do mercado. Os objetivos específicos visaram: 1 - relatar a constituição do Programa Comunidade Solidária e Alfabetização Solidária no período de 1997 a 2002; 2 - analisar a implementação do PAS no município de Mogeiro/PB, verificando os impactos na vida dos egressos e no comércio de bens e serviços; 3 - analisar as produções acadêmicas e relatórios de avaliação do PAS. O que se pretendeu investigar foi a produção do programa como resposta às necessidades de uma sociedade produtora de mercadorias. Faz-se um relato do programa, explicando o seu desenvolvimento em âmbito nacional e uma análise da sua implementação em Mogeiro/PB. As informações sobre o seu desenvolvimento foram pesquisadas na documentação oficial. Para análise da implementação em Mogeiro, além dos documentos oficiais, utilizou-se de uma pesquisa realizada com os usuários cadastrados do programa. A análise dos dados permitiu constatar que houve uma acelerada expansão do Programa Alfabetização Solidária, provocando paralelamente à sua implementação uma forte mobilização no setor de comércio de bens e serviços. Os resultados da pesquisa corroboraram a nossa tese de que programas dessa natureza atendem a lógica do mercado.</p> <p>Palavras-chave: Alfabetização Solidária; Comunidade Solidária; Comércio de bens e serviços.</p>
--	---

<i>Autor:</i> Delmir da Costa Felipe	Hipertexto e ensino de química: visões de alunos e professores do Ensino Médio
---	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 23/09/2004</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr. Onofre Salgado Siqueira / UFMS</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^a. Dr. ^a Cláudia Maria da Silva /UNESP Prof^a. Dr. ^a Shirley Takeco Gobara / UFMS</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Esta pesquisa apresenta um hipertexto de Química Geral, envolvendo as Leis de Lavoisier e Proust, desenvolvido como material didático para o Ensino Médio, tendo como referencial teórico a Teoria Cognitiva de Ausubel. O hipertexto foi desenvolvido utilizando o programa Power Point, da Microsoft. A questão básica foi investigar se a re-elaboração de um hipertexto pelo aluno, originalmente construído e apresentado aos alunos pelo pesquisador, poderia contribuir para um aprendizado mais significativo dos conceitos que envolvem essas Leis da Química. Ele foi aplicado a um grupo de cinco alunos do Ensino Médio e avaliado por cinco professores de Química atuantes no Ensino Médio da rede pública e privada. A avaliação foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas. Tanto os alunos como os professores, avaliaram positivamente o hipertexto, levantando aspectos positivos como: interatividade, interdisciplinaridade, a busca da construção do conhecimento, a motivação do aluno para o aprendizado. Foram levantados os seguintes aspectos negativos: dificuldade dos alunos em trabalhar com o Power Point e necessidade de instruções mais detalhadas para reformulação do hipertexto. Com os resultados obtidos na pesquisa é possível concluir que a participação dos alunos na reconstrução de um hipertexto pode ser uma atividade facilitadora da aprendizagem.</p> <p>Palavras-chave: Hipertexto, Ensino de Química, Aprendizagem.</p>
---	--

Aprender e ensinar como uma construção
pessoal e social de conhecimento

José Tavares

A Perspectiva Educacional da
Escola Simôa Gomes-PE e suas
Relações de Poder

Sabrina Alves Soares e Francisca Núbia Bezerra e Silva

A Psicologia Histórico Cultural e sua
Contribuição para a Educação do Portador
de Deficiência Mental

Vivina Dias Sol Queiroz

Sobre o Corpo da Criança na Escola:
Um Estudo de Caso

Fernando Cesar de Carvalho Moraes

A Constituinte Escolar da Rede Estadual de
Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001):
Uma Proposta de Gestão Democrática da Educação

Maria Alice de Miranda Aranda e Ester Senna

A Mercantilização do Programa Nacional
de Merenda Escolar

Elcia Esnarriaga de Arruda e Camilá Moreira Almeida

ISSN 1413-0963



9771413096003

