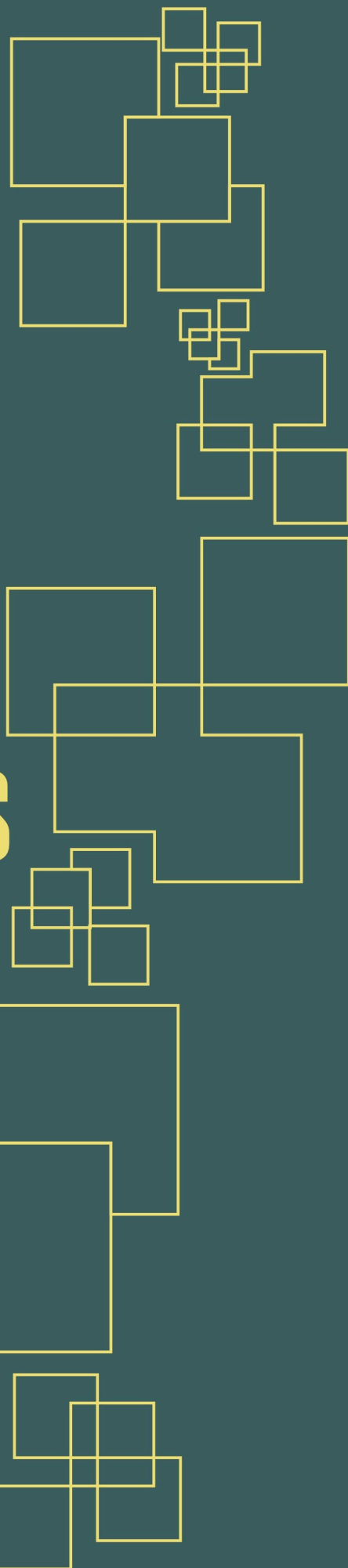


Mírian Cristina de Moura Garrido  
Wendry Maria Paixão Pereira  
Organizadoras

# POLÍTICAS PÚBLICAS EM OLHARES INTERDISCIPLINARES



**Mírian Cristina de Moura Garrido**  
**Wendry Maria Paixão Pereira**

Organizadoras

# **POLÍTICAS PÚBLICAS EM OLHARES INTERDISCIPLINARES**



Taubaté | SP  
2023

## EXPEDIENTE EDITORA

### edUNITAU

| Diretora-Presidente: Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

#### Conselho Editorial

| Pró-reitora de Extensão: Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa  
| Assessor de Difusão Cultural: Prof. Me Luzimar Goulart Gouvêa  
| Coordenadora do Sistema Integrado de Bibliotecas: Shirlei de Moura Righeti  
| Representante da Pró-reitoria de Graduação: Profa. Ma. Silvia Regina Ferreira Pompeo de Araújo  
| Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação: Profa. Dra. Viviane Fushimi Velloso  
| Área de Biociências: Profa. Dra. Milene Sanches Galhardo  
| Área de Exatas: Prof. Dra. Érica Josiane Coelho Gouvêa  
| Área de Humanas: Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves  
| Consultora Ad hoc: Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira

#### Projeto Gráfico

| NDG – Núcleo de Design Gráfico da Universidade de Taubaté  
| Coordenação: Alessandro Squarcini  
| Revisão: Prof. Me Luzimar Goulart Gouvêa  
| Impressão: Eletrônica (e-book)

#### Ficha Catalográfica

| Bibliotecária Ana Beatriz Ramos – CRB-8/6318

### Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi/ UNITAU Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI

P769	Políticas públicas em olhares interdisciplinares / organizadores Mírian Cristina de Moura Garrido , Wendry Maria Paixão. – Taubaté : EdUnitau, 2023.
	Formato: PDF Requisitos do sistema: Adobe Modo de acesso: world wide web
	ISBN: 978-65-86914-58-0 (on-line)
	1. Políticas públicas. 2. Educação. 3. Interdisciplinaridade. 4. Desenvolvimento humano. I. Garrido, Mírian Cristina de Moura (org.). II. Paixão, Wendry Maria (org.). III. Título.
	CDD – 658

#### *Índice para Catálogo sistemático*

Políticas públicas – 658  
Educação – 370  
Interdisciplinaridade – 370  
Desenvolvimento humano – 658.3

#### Copyright © by Editora da UNITAU, 2023

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.

## **EXPEDIENTE UNITAU/MDH**

### **UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Profa. Dra. Nara Lucia Perondi Fortes**

Reitora

**Prof. Dr. Luiz Carlos Maciel**

Vice-reitor

**Prof. Dr. Renato Rocha**

Pró-reitor de Administração

**Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues**

Pró-reitora Estudantil

**Profa. Dra. Leticia Maria P. da Costa**

Pró-reitora de Extensão

**Prof. Dr. Antonio Ricardo Mendrot**

Pró-reitor de Economia e Finanças

**Profa. Dra. Máyra Cecilia Dellú**

Pró-reitora de Graduação

**Profa. Dra. Monica Franchi Carniello**

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

### **MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala**

Coordenação

**Prof. Dr. André Luiz da Silva**

Coordenação Adjunta

## APRESENTAÇÃO

Profa. Dra. Mírian C M Garrido  
Profa. Dra. Wendry M P Pereira

O livro que aqui se apresenta é uma coletânea de artigos que divulgam pesquisas concluídas no ano de 2021 dos egressos do Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. Esse modelo de publicação se tornou uma tradição no Programa e é visto como uma forma de enfatizar o mérito das investigações promovidas por mestrandos e seus orientadores. Em tempos difíceis, nos quais ainda convivíamos com as incertezas políticas e pandêmicas, o esforço de todos para continuar a trajetória de melhora profissional e de produzir conhecimento, é mais um motivo de comemoração da obra.

Ao longo dos capítulos, o leitor encontrará temas que urgem reflexão e o esforço de profissionais, de formações variadas, para dar resposta a esses temas. O caráter interdisciplinar será observado nas formações, nos recortes, nas descrições, nos aportes teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo que contribuirá para compreender as múltiplas faces das políticas públicas.

Nós, organizadoras, reiteramos nossos agradecimentos a todos os autores e autoras e desejamos aos leitores e leitoras uma excelente experiência.

## PREFÁCIO

Celebrando os doze anos de vitalidade, o Mestrado em Desenvolvimento Humano (MDH) da Universidade de Taubaté lança mais um livro, fruto das investigações realizadas no âmbito do Programa de Pós-graduação. Neste livro estão reunidos sete estudos que evidenciam o cumprimento da missão do MDH de projetar um olhar interdisciplinar aos problemas da sociedade brasileira e, em particular, da região do vale do Paraíba paulista, interseccionando os campos da educação, economia, ecologia, turismo, artes, patrimônio e memória. São fruto de dissertações concluídas recentemente que fazem uso de metodologias variadas, como estudos de caso, pesquisa qualitativa e quantitativa e levantamento bibliográfico, demonstrando a habilidade do corpo docente na formação de pesquisadores, ao valer-se de abordagens diversificadas.

Os temas abrangem desde investigações sobre a importância dos microcréditos como estratégia de enfrentamento da pobreza e do desemprego a representações sociais sobre o ensino de artes na perspectiva de docentes da educação infantil, o que, por certo, nos oferece a medida dos diferentes públicos visados pela pesquisa e da amplitude dos objetivos do MDH.

Com o instigante título Políticas Públicas em olhares Interdisciplinares, o livro convida-nos a refletir sobre o comprometimento do estado brasileiro com o desenvolvimento humano, por meio da discussão acerca de políticas públicas, notadamente nas esferas da economia popular, da educação pública, da preservação da memória e do turismo sustentável. Ao nos debruçarmos sobre cada trabalho em particular, temos uma visão mais clara da solidez dos resultados alcançados pelas análises.

No primeiro capítulo, José Dimas Ramos Mota Junior e Elisa Maria Andrade Brisola discorrem sobre o Banco do Povo Paulista, com o propósito de conhecer as percepções dos usuários do BPP acerca do microcrédito e seus resultados no combate à pobreza. Nos capítulos seguintes, a educação é o principal foco de interesse, seja percebida por meio da relação com o meio ambiente, como no caso do texto assinado por Tiago Guelssi Armoa Vieira, Patricia Ortiz Monteiro e Regina Célia Silva Coelho de Oliveira, que tomam com objeto a forma como alunos e docentes concebem o ecoturismo no município de Barreirinhas, seja no artigo da lavra de Nathália Maria Novaes Victor e Rachel Duarte Abdala, centrado na educação patrimonial como ferramenta de exercício pleno de cidadania e de consolidação do direito à memória.

Os docentes assumem a cena nos capítulos de autoria de Elisa Maria Andrade Brisola e Maria Rosalba Ramos Reis (capítulo 4), de Ana Paula dos Santos Leite e Alexandra Magna Rodrigues (capítulo 5), e de Tatiana Aparecida Cleto Oliveira Tardelli e Angela Michele Suave (capítulo 7). No primeiro estudo, a questão de fundo é a percepção de professores da educação básica acerca da polarização ideológica brasileira; no segundo, são as representações sociais sobre o ensino da arte na educação infantil; já o terceiro

aponta os impactos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem de alunos do quinto ano do ensino fundamental.

O sexto capítulo, redigido por Vânia Cristina Paduan Alves e Elisa Maria Andrade Brisola, também trata da educação, mas se concentra no papel do supervisor de ensino, interrogando-se acerca dos limites e possibilidades de sua atuação no fomento à gestão democrática nas escolas públicas em São Paulo.

Oferecendo uma contribuição efetiva para o debate sobre as políticas públicas voltadas ao desenvolvimento humano, esta nova publicação do MHS não poderia ser mais auspiciosa no momento atual, em que o estado brasileiro, entrando em um novo ciclo, enfrenta o desafio de retomar seu compromisso com as classes populares, por meio de programas educacionais e econômicos que visem à promoção social, seja no combate à fome e à pobreza, seja no fomento à educação de qualidade e à equidade social.

**Diana Gonçalves Vidal**  
**São Paulo, 27 de dezembro de 2022.**

## SUMÁRIO

<b>BANCO DO POVO PAULISTA: POLÍTICA PÚBLICA?</b> .....	<b>10</b>
José Dimas Ramos Mota Junior	
Elisa Maria Andrade Brisola	
<b>ECOTURISMO NO MUNICÍPIO DE BARREIRINHAS, LENÇÓIS MARANHENSES: UMA ANÁLISE REPRESENTACIONAL</b> .....	<b>30</b>
Tiago Guelssi Armoa Vieira	
Patrícia Ortiz Monteiro	
Regina Célia Silva Coelho de Oliveira	
<b>A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO UM EXERCÍCIO DE CIDADANIA E COMO DIREITO À MEMÓRIA EM RELAÇÃO AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL</b> .....	<b>52</b>
Nathália Maria Novaes Victor	
Rachel Duarte Abdala	
<b>PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE PROFESSORES: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES</b> .....	<b>61</b>
Elisa Maria Andrade Brisola	
Rosalba Ramos Reis	
<b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO DA ARTE NA ESCOLA SOB A PERSPECTIVA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>84</b>
Ana Paula dos Santos Leite	
Alexandra Magna Rodrigues	
<b>LIMITES E POSSIBILIDADES NO FOMENTO À GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO: O PAPEL DO SUPERVISOR DE ENSINO</b> .....	<b>111</b>
Vânia Cristina Paduan Alves	
Elisa Maria Andrade Brisola	
<b>EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL, PANDEMIA E ENSINO- APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL</b> .....	<b>127</b>
Tatiana Aparecida Cleto Oliveira Tardelli	
Angela Michele Suave	
<b>AUTORES</b> .....	<b>154</b>





**BANCO DO POVO PAULISTA: POLÍTICA PÚBLICA?**

## BANCO DO POVO PAULISTA: POLÍTICA PÚBLICA?

José Dimas Ramos Mota Junior  
Elisa Maria Andrade Brisola

### Introdução

O desenvolvimento humano se dá pela conquista de diferentes patamares de inserção na sociedade, seja por meio da educação ou do trabalho, dentre outros.

No Brasil, a questão da desigualdade nem sempre implica na efetivação de mecanismos que favoreçam tal inserção e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos indivíduos.

Nessa direção, considera-se que os bancos, com seus prédios imponentes e com suas belas fachadas de granito, são pouco atrativos para a população mais pobre que se sente “inibida” em adentrar a esses ambientes, além de outros impeditivos ao acesso. Esse distanciamento entre as instituições bancárias e os mais pobres se constitui, entre outros aspectos, em mais um fator de perpetuação de desigualdades sociais.

Entretanto, muito se avançou no Brasil no que se refere à questão da inclusão bancária nos últimos anos, mas ainda existe um longo caminho a ser percorrido, que passa pela ampla inclusão dos setores mais pobres da população bem como por um processo educacional de “alfabetização financeira”. O acesso das classes populares ao crédito constitui-se um dos aspectos que ainda necessita de grandes avanços. Embora, nos últimos, tenha havido forte expansão dessa modalidade às pessoas físicas e jurídicas, esta ainda não contemplou, de maneira consistente, as classes populares, apesar da implementação de iniciativas para transpor esse “abismo” entre a população mais pobre e o acesso ao financiamento bancário. Algumas alternativas vêm se destacando nesse cenário como a economia solidária ou os bancos comunitários e o “microcrédito”.

A estratégia do microcrédito surge, nesse contexto, como mais uma opção de política pública de enfrentamento ao desemprego e à pobreza. Assim, os programas de microcrédito estão associados às políticas públicas, pois seu objetivo é a solução de três problemas públicos que são: redução da pobreza, aumento de renda e geração de emprego (MANIGLIA, 2019).

O conceito de microcrédito foi formulado por *Muhammad Yunus*, que trocou a atuação como professor de economia e chefe de departamento de uma universidade de Bangladesh para fundar o Banco *Grameen*, o qual foi desenvolvido em razão da experiência do professor em uma aldeia próxima à universidade. A proposta surgiu por conta da situação de uma moradora local, que ganhava a vida confeccionando “tamboretas” de bambu e, para isso, necessitava comprar a matéria prima. Como não dispunha tanto de recursos financeiros nem acesso a financiamentos “oficiais”, esta recorria a agiotas que cobravam juros exorbitantes, retirando dela, não somente o lucro, como a condição mínima de sobreviver com seu trabalho. O professor, ao perceber que o valor que a mulher

necessitava era muito pequeno (o equivalente a 22 centavos de dólar) e que aquele problema era compartilhado por vários moradores daquela comunidade e de outras aldeias próximas, compreendeu que a situação poderia ser resolvida por pequenos financiamentos a juros justos e que isso poderia proporcionar condições de vida digna para aquela população (YUNUS, 2006).

Nesse contexto, foi fundado o Banco *Grameen* e desenvolvido o conceito de microcrédito, que serviu de modelo para o desenvolvimento de várias iniciativas em diversos lugares do mundo.

O estudo teve o objetivo de investigar uma das iniciativas brasileiras que foram inspiradas pela iniciativa do Prof. *Yunus*, que ganhou o nome de “Banco do Povo Paulista” – uma instituição que visa fornecer microcrédito para pessoa física e jurídica do Estado de São Paulo.

O “Banco do Povo Paulista” foi fundado em 1998 e vem atuando desde então com microcrédito. Atualmente, está presente em várias cidades do estado de São Paulo e já registrou 448.800 operações, totalizando R\$ 1,95 bilhão de empréstimos (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2019).

No caso do Banco *Grameen*, segundo o Prof. *Yunus* (2006), a iniciativa trouxe grande evolução nos níveis de qualidade de vida da população de Bangladesh. Dentro dessa óptica, o presente trabalho objetiva investigar a atuação do “Banco do Povo Paulista” sob a visão de política pública direcionada ao enfrentamento da pobreza e do desemprego, ou seja, compreender o que esse banco proporciona para a população atendida e se sua atuação é capaz de contribuir na promoção da inclusão social e no desenvolvimento humano, lembrando que o conceito de desenvolvimento é polissêmico, exigindo reflexão e considerando o contexto para o qual é aplicado.

## **1. Desenvolvimento**

### **1.1 microcrédito**

Os conceitos de microfinanças não são novos. Pequenos grupos de poupança e crédito operam há séculos em todo o mundo, assim como cooperativas de crédito rural. A Igreja Católica, já no século 15, fundou lojas de penhores como alternativa aos agiotas e aos usurários. A Europa, já em 1800, viu um movimento de formalização dessas instituições, sobretudo na Alemanha, com o desenvolvimento das cooperativas financeiras, que, já nesse período, tinham o objetivo de proteger a população mais pobre de uma dependência de agiotas e melhorar seu bem-estar (HELMS, 2006).

No contexto contemporâneo, os bancos tradicionais exercem um papel de protagonistas no atual estágio do capitalismo, conhecido como “imperialismo”, marcado pela “financeirização do capital”, criada por uma superacumulação e por uma concentração de capital nas mãos de poucos bancos de esfera mundial, agravado pela queda do lucro em investimentos industriais registrados nas últimas décadas (NETTO; BRAZ, 2012, p. 242 - 243).

Nesse cenário de protagonismo dos bancos e com ideias e conceitos de experiências anteriores, o Prof. *Yunus*, em observação à dinâmica econômica das aldeias próximas à universidade onde lecionava e coordenava o departamento de economia, desenvolve uma experiência prática de microcrédito ao criar o Banco *Grameen*.

Nessas aldeias, existiam atividades econômicas que chamaram a atenção de *Yunus*, como os trabalhos “artesanais” desenvolvidos, principalmente, pelas mulheres em suas residências. Essas mulheres, por razões culturais e religiosas, quase não saíam de casa e, portanto, essas atividades eram desenvolvidas de maneira manual e quase sempre solitárias. Contudo, essas atividades precisavam de uma quantia irrisória de capital para se desenvolver e, como as mulheres não tinham acesso a qualquer tipo de financiamento de bancos tradicionais, tinham de recorrer a mecanismos informais, como, por exemplo, a “agiotas”, que cobravam juros extorsivos de até 10% ao dia. As atividades desempenhadas na verdade quase não geravam rendimento às mulheres, pois o lucro ficava, quase completamente, nas mãos dos intermediários financeiros (YUNUS, 2006).

O Prof. *Yunus* percebeu, portanto, a partir de sua observação, que o capital que essas mulheres necessitavam era realmente muito baixo e que, provavelmente, não atrairia a atenção de instituições bancárias tradicionais. Assim, começou a desenvolver formas de financiar essas atividades. A primeira experiência, inclusive, é desenhada quando ele mesmo emprestou uma quantia equivalente a vinte dólares americanos para atendimento das necessidades de crédito de uma quantidade considerável de mulheres, possibilitando a elas “saírem das mãos” dos agiotas locais (YUNUS, 2006).

Esse primeiro “empréstimo”, ainda que informal, foi o início de um processo que culminou com a fundação do Banco *Grameen*, primeiro banco exclusivamente dedicado ao microcrédito no mundo.

O Banco *Grameen* é essencialmente diferente de qualquer banco comercial que existia até então, segundo Yunus:

Num banco comercial, o sucesso se mede em termo de lucros e dividendos. Nós também tratamos de garantir um bom rendimento a nossos financiados-acionistas, mas trata-se muitas vezes de um rendimento em espécie, que assume sobretudo a forma de habitação e de melhoria do nível de vida. Esperamos um dia depositar dividendos monetários. Mas o dividendo em espécie, que melhora a vida cotidiana, é muito mais importante. Podemos igualmente beneficiá-los com reduções de nossas taxas de juros. (YUNUS, 2006, p. 153).

O microcrédito vincula-se à ideia de combate à pobreza e de promoção do desenvolvimento econômico a partir da concessão de pequenos empréstimos para indivíduos que, em geral, são “excluídos” do mercado formal de crédito, o qual, no Brasil é comandado por grandes instituições bancárias públicas e privadas.

Entretanto, o microcrédito suscita debates na medida em que há, pelos menos, duas correntes de preocupações que envolvem tal política: uma, com ênfase na sustentabilidade

das agências financeiras; outra, focada no “alívio” da pobreza na medida que entende o microcrédito como ferramenta de combate à pobreza e à exclusão social. (SILVEIRA; CORDEIRO; GONÇALVES, 2018).

Nessa perspectiva, a experiência do Prof. Yunus está inserida na segunda vertente, que se volta para o combate à pobreza.

Há, contudo, aqueles que advogam: a priorização do atendimento aos mais pobres entre os pobres; a consideração do crédito como direito humano; a pobreza entendida como multidirecional e a consequente demanda de agregação de outras intervenções além do crédito. Sob esta linha destaca-se a conhecida experiência do Grameen Bank, em Bangladesh (SILVEIRA; CORDEIRO; GONÇALVES, 2018, p. 150).

Segundo Silveira et al (2018, p. 151), “No contexto das microfinanças, o microcrédito tem sido reconhecido como importante alternativa de intervenção para o combate à pobreza, especialmente por sua capacidade de geração de trabalho e renda”, contudo há que se considerar que tal política se volta aos “pobres dos mais pobres”, que não se constitui a maioria da população, mas aqueles que se encontram na extrema pobreza bem aos sabores das políticas públicas focalizadas, cuja orientação vem das agências multilaterais.

O Banco Grameen, em 2007, abrigava cerca de 2.500 agências locais, as quais atendiam cerca de 7,5 milhões de clientes (LIMA, 2009).

Na América Latina, segundo Lima (2009), a primeira instituição a adotar as práticas operacionais características do microcrédito foi a *Acción International*.

A *Acción International* foi fundada em 1961 por um estudante de direito da UC Berkeley, com trabalho na América Latina. O primeiro grupo de 30 americanos trabalhou em centros urbanos ao redor da Venezuela. Já nos anos 1970, os líderes da *Acción* se concentravam na falta de oportunidades econômicas nas cidades da América Latina e começaram a emitir pequenos empréstimos. Nas décadas de 80-90, a instituição ajudou a iniciar programas de microfinanciamento em 14 países da América Latina, com uma taxa de reembolso de 97%.

Já nos anos 2000 a *Acción International* ampliou suas ações, globalmente, atuando na Índia, na África Subsaariana e estabeleceu o Centro de Inclusão Financeira (CFI) – um centro de estudos orientado para a ação (<https://www.accion.org>).

Lima (2009, p. 58) relata a iniciativa da instituição em 1973 no Brasil, na cidade do Recife (PE): ao perceber o elevado número de empreendedores informais, a instituição “identificou que a oferta de crédito a taxas de mercado poderia viabilizar o crescimento dos seus micronegócios” como alternativa aos agiotas que praticavam taxas abusivas. Então, passou a viabilizar pequenos empréstimos, “substituindo as garantias reais pelos

colaterais sociais”, modelo através do qual os tomadores de empréstimo se avalizam entre si, conforme é explicado no item 2.3.1 a seguir.

No Brasil, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) tem estimulado, não sem contradições, o desenvolvimento das instituições de microcrédito e a inserção no sistema financeiro. Um desses mecanismos é o Programa Crédito Produtivo Popular – PCPP – criado em 1996 com objetivo de “formar uma indústria de micro finanças no Brasil, ofertando *funding* para os agentes repassadores de microcrédito” (BRASIL, 2019, s/p).

Já em 1997, o BNDES firmou o Convênio de Cooperação Técnica não Reembolsável com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), visando fortalecer o segmento de microcrédito no Brasil. O PCPP foi substituído, em junho de 2003, pelo Programa de Microcrédito (PM), o qual vigorou por dois anos.

Em 2005, foi instituído o atual Programa de Microcrédito (PMC) do BNDES, que busca um “maior alinhamento às diretrizes de atuação governamental estabelecidas no Programa Nacional de Microcrédito Produtivo Orientado (PNMPO)”, substituído pela Lei nº 11.110, cujos objetivos são: incentivar a geração de trabalho e renda entre os microempreendedores populares; disponibilizar recursos para o microcrédito produtivo orientado e oferecer apoio técnico às instituições de microcrédito produtivo orientado, com vistas ao fortalecimento institucional destas para a prestação de serviços aos empreendedores populares.

Até dezembro de 2009, no âmbito do PMC, foram contratadas 40 operações, somando cerca de R\$ 130 milhões, desembolsados mais de R\$ 95 milhões.

A partir de 2010, passa a existir o Programa BNDES Microcrédito que, por meio de alterações no PMC, permitiu uma maior agilidade na concessão de crédito aos agentes repassadores e diminuiu a necessidade de amortização do principal. No decorrer dos anos, o BNDES elevou os recursos destinados ao microcrédito e, desde 2014, o programa se tornou um produto do banco disponível constantemente, alcançando, em 2016, a marca de R\$1 bilhão desembolsado para o microcrédito produtivo (BRASIL, 2019).

## **1.2 Metodologia do Microcrédito**

Segundo *Yunus* (2006, p. 184), as pessoas muitas vezes creditam o sucesso do Banco Grammen no combate à pobreza através do microcrédito a um contexto particular de *Bangladesh*, porém isso não é verdade, pois, além do fato de que as políticas do banco, como, por exemplo, privilegiar a concessão dos empréstimos a mulheres, são contrárias à cultura conservadora de *Bangladesh*, adotando uma metodologia de trabalho que pode ser adaptada e usada em vários lugares do mundo. Com o banco, o Prof. *Yunus* (2006) criou mecanismos de combate às “desculpas as quais chama de “mitos”. Em relação à falta de informação acerca dos usuários dos estratos pobres, o Banco *Grammen* deixa de

lado a prática de obter informações sobre esses “clientes, focando apenas em suas necessidades.

A questão da “ausência de colaterais” também foi combatida pelo banco *Grammen*, quer dizer, a exigência de garantias – em geral ativos, que são pedidas pelos bancos tradicionais e que acabam impedindo o acesso ao mercado de crédito dos mais pobres. Para tanto, o banco desenvolveu a estratégia de financiamento com aval solidário baseado em grupos, como ponderado por Yunus (2006):

Descobrimos inicialmente que a constituição de um grupo era essencial ao sucesso de nossa empresa. Individualmente, um pobre se sente exposto a todos os tipos de perigo. O fato de pertencer a um grupo lhe dá uma sensação de segurança. O indivíduo isolado tem a tendência a ser imprevisível e indeciso. Num grupo ele se beneficia do apoio e do estímulo de todos e, com isso, seu comportamento se torna regular e passa a ser um financiado mais confiável. (YUNUS, 2006, p. 136).

Segundo Morduch (1999), a utilização desses “grupos” é uma inovação que se reproduz em vários programas ao redor do mundo e que possibilita a substituição das garantias tradicionais ausentes na população mais pobres, além de aumentar o fluxo de informações que os credores detêm, pois, nesse sistema, os vizinhos agora têm incentivos para monitorar uns aos outros e excluir mutuários arriscados da participação, aumentando, assim, o fluxo de informações e as taxas de reembolso. Ainda para Morduch (1999, p. 1570), “Os contratos chamaram a atenção dos economistas teóricos, e eles trouxeram reconhecimento global para o grupo de empréstimos no modelo do Banco *Grameen* do Bangladesh”.

Outro princípio básico do Banco *Grammen* que se tornou umas das inovações e primícias do microcrédito é a função do gerente, que pode ser tratado como um “agente de crédito”, ou seja, um funcionário responsável por viabilizar os grupos de empréstimos, responsável principalmente pelo “contato e proximidade” com as pessoas atendidas pelo banco.

Segundo Yunus (2006), esta foi uma opção do banco, quer dizer, que os funcionários trabalhem em campo, contrariando o modelo de banco tradicional, pois o banco vai até o cliente e mantém uma estrutura física local muito “modesta” para o atendimento de suas necessidades. O treinamento dos funcionários também reforça esse tipo de atuação, uma vez que somente uma pequena parte do treinamento é teórica, e a maior carga horária é dedicada ao treinamento em campo. Esse talvez seja um dos aspectos diferenciais do banco, pois disponibiliza seu pessoal a ir até o local onde as pessoas – possíveis clientes, vivem, potencializando o conhecimento da realidade.

Essas duas inovações de formação de grupos de empréstimos e o agente de crédito contribuem diretamente para a solução de problemas, como a ausência de colaterais e a falta de informação. Tais estratégias também impactam o custo, pois essas duas inovações são parte da razão pela qual o banco *Grammen* apresenta taxa de inadimplência muito abaixo do mercado, reduzindo, assim, o custo com os provisionamentos necessários para créditos em perdas.

Apesar de alguns dados positivos com relação ao “custo da transação” da operação do microcrédito, ainda muito se discute sobre o assunto, uma vez que, em geral, as iniciativas dependem de subsídios, pois o alto custo de se gerir muitos pequenos contratos e a necessidade de se cobrar uma baixa taxa de juros tornam difícil a sustentabilidade do negócio sem a inserção de subsídios, ainda que a perda em decorrência da inadimplência seja muito baixa.

Segundo Morduch (1999, p. 1571), “O medo de repetir os erros passados tem empurrado os doadores para argumentar que o subsídio deve ser usado apenas para cobrir os custos iniciais”. Ainda, para o autor, existe uma questão: “Mas se o dinheiro gasto para apoiar microcrédito ajuda a cumprir os objetivos sociais de formas não possíveis através de programas como trabalho comunitário ou ajuda alimentar, por que não continuar subsidiando os microcréditos?”

Essa questão será debatida no presente trabalho por meio da discussão sobre, especificamente, o caso Banco do Povo Paulista, seus resultados e a percepção de seus usuários.

### **1.3 Banco do Povo Paulista**

O Banco do Povo Paulista foi instituído desde 17 de abril de 1970, por meio do Decreto-lei Complementar n. 18. O Fundo de Investimentos de Crédito Produtivo Popular de São Paulo foi regulamentado pela Lei nº 9.533, de 30 de abril de 1997, e é “destinado a propiciar recursos para aplicação em micro empreendimentos e micro e pequenas empresas, visando criar alternativas de crédito popular para geração de emprego e renda” (ESTADO DE SÃO PAULO, 1997).

Ainda pela Lei nº 9.533, de 30 de abril de 1997, designava o Banco Nossa Caixa (encerrado em 2009, pós-incorporação pelo Banco do Brasil) como responsável pela contratação e cobrança dos financiamentos. A referida Lei também clarifica qual a origem dos recursos, que são: (a) dotações ou créditos específicos consignados nos orçamentos do Estado e dos Municípios participantes; (b) o produto de operações que, por sua conta, forem feitas com instituições financeiras, nacionais e estrangeiras ou internacionais; (c) aplicações realizadas pelo BNDES, no âmbito do Programa BNDES TRABALHADOR, em subconta especificamente criada para essa finalidade; (d) aportes e doações de pessoas físicas e jurídicas, públicas ou privadas, nacionais, estrangeiras ou internacionais, com redação dada pela Lei nº 16.371, de 12/01/2017; (e) juros e quaisquer outros rendimentos eventuais; (f) amortizações de empréstimos concedidos.

Assim, fica regulamentado o fundo e a origem dos recursos que permitiu a criação do Banco do Povo Paulista (BPP).

A constituição do fundo é muito importante para o entendimento da dinâmica de funcionamento do BPP, uma vez que, hoje, a origem dos recursos é quase em sua totalidade oriunda de recursos orçamentários do governo do estado de São Paulo e do



orçamento dos municípios onde o BPP está instalado. Segundo dados contidos do “Manual Normativo, Banco do Povo Paulista”, de junho de 2019 (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2019), os recursos aportados são 90% oriundos do orçamento estadual e 10%, do orçamento municipal. Inclusive, no estudo do documento mencionado, não existe qualquer alusão sobre as demais fontes de origem de recursos citadas na redação da Lei.

Com o encerramento das atividades pelo Banco Nossa Caixa, a administração do Fundo do BPP passou a ser responsabilidade da Desenvolve SP, que foi constituída como uma agência de fomento do Estado de São Paulo. Contudo, pelo fato de ser uma “agência de fomento”, não pode fazer captação de recursos, ou seja, mais uma vez se nota a opção pela utilização de recursos orçamentários públicos.

Na atual dinâmica de funcionamento do BPP, além do aporte dos recursos, o governo estadual fica responsável por: selecionar e treinar os agentes de crédito e por supervisionar e apoiar as atividades operacionais das diversas unidades do banco; para o município, além do aporte dos recursos, cabe a responsabilidade de providenciar e de manter o espaço físico para instalação da estrutura do BPP bem como os recursos humanos necessários para o seu funcionamento (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2019).

Segundo dados do BPP (2019), o programa está presente em 563 municípios do estado de São Paulo e já atendeu, desde a sua fundação, 460.000 clientes com um total emprestado, superando a marca de dois bilhões de reais.

O setor de suporte presta serviços de assessoria aos agentes de crédito; ao setor de “treinamento”, cabe a seleção e treinamento dos agentes de crédito.

A “controladoria” tem o papel de supervisionar e de acompanhar as unidades do BPP bem como a verificação de *compliance* (verificação de conformidade) das operações contratadas, além da gestão dos arquivos. A sigla “CCO” se refere ao Comitê de Crédito Operacional, que é o setor responsável pelo deferimento das operações de créditos apresentadas pelos agentes.

O setor de “bonificação” é responsável pela gestão do Bônus por Participação nos Resultados (BPR), que é pago aos agentes de crédito. O BPR “Foi instituído pela Lei Estadual nº 14.922, de 28 de dezembro de 2012, visando estimular a boa gestão da carteira de créditos por meio do pagamento de um bônus aos servidores dos municípios designados para atuarem como agentes de crédito” (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, junho de 2019). O pagamento do bônus está condicionado ao cumprimento de metas pré-estabelecidas com regras publicadas no do “Manual Normativo, Banco do Povo Paulista” (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, junho de 2019).

O setor de “convênios” é responsável pela gestão dos convênios firmados entre o governo e as prefeituras interessadas em operar uma unidade do BPP.

## 1.4 Agente de Crédito

Segundo o governo do Estado de São Paulo (junho de 2019), o agente de crédito pode ser assim conceituado:

É o agente público responsável pelo atendimento dos empreendedores em cada município sendo ele quem percorre a comunidade em busca de apresentar soluções aos empreendedores, a fim de lhes oferecer as linhas de crédito bem como realizar as constatações necessárias para a deliberação das solicitações demandadas. Dessa forma, o agente de crédito cuida desde o cadastro do tomador, gerindo sua carteira e monitorando a fase pós-crédito (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, junho de 2019).

Como dito anteriormente, a figura do agente de crédito foi uma das inovações trazidas pela metodologia do microcrédito, e, na experiência do BPP, se faz necessária e central para seu funcionamento.

Os agentes de crédito no BPP devem cumprir uma série de requisitos e se exige exclusividade, sendo vetado que o agente exerça concomitantemente outra função. A seleção dos agentes fica a cargo da prefeitura, e o processo de treinamento inclui uma prova em que se tem uma pontuação mínima exercida para o exercício da função.

O papel do “agente de crédito” é fundamental para o funcionamento e a execução das atividades das unidades do BPP.

Tendo como importante papel o relacionamento com os clientes, futuros tomadores de crédito, os agentes são responsáveis por disponibilizar os documentos necessários à formalização do crédito, sendo encarregados de receber toda a documentação de formalização, digitalizar e executar as tarefas do pós-crédito de cada operação efetuada. Uma das principais atribuições destes agentes é a gestão da carteira de créditos, devendo zelar pela qualidade das operações, acompanhar a quitação das parcelas e manter sigilo de todos os dados pessoais e respectivas operações financeiras (MANIGLIA, 2019, p. 31).

Como observamos, o agente de crédito, no âmbito do Banco do Povo exerce funções similares aos agentes de um Banco privado, o que revela que, apesar de os objetivos do primeiro serem diferentes, a natureza continua a mesma.

## 1.5 O financiamento

A dinâmica dos financiamentos concedidos pelo BPP pode ser entendida mais claramente com dados da Figura “Linhas de crédito”. A taxa de juros praticada pelo BPP, atualmente, varia entre 0,35% e 1% ao mês, capitalizada e paga mensalmente durante o período de amortização. Além da taxa de juros em todos os financiamentos concedidos, é cobrada uma tarifa chamada de Tarifa de Sustentabilidade do Fundo (TSF), que, hoje, equivale a 1% do total emprestado e é paga no ato da liberação do recurso e sua função é dar sustentabilidade ao fundo, tendo em vista o subsídio do Governo do Estado de São Paulo,

que permite a cobrança de taxa de juros bastante abaixo das de mercado (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2019).

Na Figura 1 ‘Linhas de crédito’, estão descritas todas as linhas de crédito oferecidas pelo BPP. Percebe-se que o público atendido pelo banco é bastante abrangente, compreendendo, inclusive, os empreendedores informais. Quanto ao “limite de crédito”, que é, na verdade, um “teto” de liberação de recursos, constata-se que há uma elasticidade de valores para as concessões subsequentes, e esse fato se deve a uma política do BPP de valorizar os tomadores adimplentes.

A Figura 2 “Prazos e tipos de Financiamento” traz alguns dados mais específicos das linhas de crédito oferecidas, inclusive dividindo-a em três tipos, conforme segue. Capital de Giro: abertura e regularização de empresas, animais de comercialização, consertos em geral, divulgação, insumos e semente, matéria prima, preparação do solo, aluguel de máquinas, produtos para comercialização e manutenção de estoques. Investimento Fixo: animais para tração e produção, aplicativos de informática, equipamentos de informática, equipamentos para veículos, máquinas, ferramentas, bicicletas, veículos aquáticos, construção de poços artesianos, utensílios para eventos, tratores e implementos agrícolas, veículos rodoviários, motocicletas, carretas, carrocerias, trailers e material para construção e mão de obra; misto.

Nos empréstimos de linhas de investimento devido a sua natureza, ou seja, aquisição de ativos, os prazos para pagamento são maiores, além de permitir uma carência maior, dando ao empreendedor um maior tempo para que os investimentos tenham efeito positivo no fluxo de caixa da empresa (fluxo de entrada e saída de recursos). Mesmo nas linhas de capital de giro, existe um prazo para pagamento de até 24 meses e uma carência de até 60 dias, permitindo também aqui um tempo para que o dinheiro aplicado tenha efeito sobre o negócio.

Para concessão, são requisitos: desenvolver atividade produtivas nos municípios que tenham unidades do BPP; se for pessoa física, residir há mais de dois anos no município da unidade, ter faturamento de até R\$360 mil nos últimos 12 meses, não ter restrições do Serasa e Cadin.

Quanto às garantias, segundo aponta o *site* do governo do estado de São Paulo (2019), são consideradas garantias mínimas para a operação: o aval para todas as operações e o Fundo de Aval do Estado de São Paulo (FDA) para as operações de Pessoa Jurídica. As pessoas que prestarão o aval, além das demais exigências, não podem ter o CPF inscrito no Serasa ou no Cadin, assim como as pessoas jurídicas para utilizarem o FDA têm de apresentar certidão negativa de débitos de vários órgãos (Receita Federal, INSS, Cadin Estadual, FGTS e Caixa Econômica Federal).

Figura 1. Linhas de Crédito

CATEGORIA	CONDIÇÕES	
	LINHAS DE CRÉDITO	TAXA
INFORMAL	1º crédito até R\$ 5.000,00	1% a.m + 1% TSF
	2º crédito até R\$ 10.000,00	
	3º crédito e posteriores até R\$ 15.000,00	
FORMAL MEI	1º crédito até R\$ 10.000,00	0,35% à 0,70% a.m + 1% TSF ato + FDA
	2º crédito até R\$ 15.000,00	
	3º crédito e posteriores até R\$ 21.000,00	
Produtor rural com CNPJ	1º crédito até R\$ 15.000,00	0,35% à 0,70% a.m + 1% TSF ato
	2º crédito até R\$ 35.000,00	
	3º crédito e posteriores até R\$ 50.000,00	
FORMAL: ME, EPP, LTDA, EIRELI	1º crédito até R\$ 15.000,00	0,35% à 0,70% a.m + 1% TSF ato + FDA
	2º crédito até R\$ 35.000,00	
	3º crédito e posteriores até R\$ 50.000,00	

Fonte: Governo do Estado de São Paulo, novembro de 2019.

Figura 2. Prazos e tipos de Financiamento

Prazos de financiamento			
Cliente	Tipo de crédito	Prazos	
		Total	Carência adicional
Informal (pessoa física) Produtor rural sem CNPJ	Capital de Giro	Até 12 meses	Até 60 dias
	Investimento Fixo	Até 24 meses	Até 90 dias
	Misto		
Pessoa Jurídica MEI, ME, LTDA, EIRELI Produtor rural com CNPJ, Microfranquias	Capital de Giro	Até 24 meses	Até 60 dias
	Investimento Fixo	Até 36 meses	Até 90 dias
	Misto		
Associações e cooperativas produtivas ou de trabalho	Capital de Giro	Até 24 meses	Até 60 dias
	Investimento Fixo	Até 36 meses	Até 90 dias
	Misto		
Motofretista e Mototaxista (com CNPJ)	Motocicleta e Acessórios	Até 36 meses	Até 90 dias

Fonte: Governo do Estado de São Paulo, novembro de 2019.

A escolha por uma ou outra linha de crédito bem como a assessoria para adequação às condições são feitas em conjunto e com o apoio do agente de crédito, que, inclusive, tem, entre suas atribuições, visitar os negócios que solicitam a captação dos recursos.

## 2. Metodologia

Trata-se de pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, de natureza aplicada. Foram realizadas entrevistas com usuários do Banco do Povo de São José dos Campos e de Taubaté, visando conhecer a percepção destes quanto aos benefícios dessa política pública para suas vidas.

Os dados fornecidos pelo BPP de Taubaté são de 2015 até junho de 2019. Nesse período, foram feitas 722 concessões, com uma média anual de 167 contratos por ano, o total de recursos liberados no período foi de R\$4.176.114,41, uma média anual de R\$959.747,11

(para esse cálculo, foram considerados apenas os dados de anos encerrados, não considerando o resultado parcial de 2019). Cabe destacar que muitos contratos firmados se voltam a um mesmo contratante, o que dificulta a identificação do número exato de usuários por banco.

Os dados fornecidos pelo BPP de São José dos Campos são somente do ano de 2018, em que foram firmados 47 contratos em um total de R\$356.277,00. Como não foram fornecidos dados dos demais anos, não foi possível apurar a média.

Para a realização das entrevistas, optou-se por 2 usuários de cada banco, de ambos os sexos, sem levar em consideração o montante do recurso emprestado, nem o tipo de atividade desenvolvida.

Apesar da liberdade que a pesquisa qualitativa permite no que tange ao número de sujeitos para a pesquisa, utilizou-se, como critério, o fato de o pesquisado ter solicitado e recebido recursos do Banco do Povo mais de uma vez.

O instrumento para a coleta de dados da presente pesquisa foi a entrevista, guiada por um roteiro. Tal instrumento foi escolhido por permitir a expressividade do participante da pesquisa.

Nesse sentido, buscamos identificar as percepções dos usuários do Banco do Povo Paulista sobre a contribuição para o seu desenvolvimento. Foram eixos: trajetória pessoal/profissional, experiência com o Banco do Povo, resultados obtidos e avaliação do Banco do Povo.

O estudo, por utilizar seres humanos para a coleta de dados, foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) e aprovado conforme Parecer Consubstanciado. Os nomes utilizados José, João, Paulo e Maria são fictícios, a fim de proteger a identidade dos entrevistados

Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica da triangulação, a qual, segundo Marcondes e Brisola (2014), pode ser usada em três dimensões. Na primeira dimensão, “é utilizada para avaliação aplicadas a programas, projetos, disciplinas, enfim”; na segunda dimensão, permite ao pesquisador o uso de três técnicas, podendo ser, por exemplo: grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, dentre outros, e, por fim, em sua terceira dimensão, que será utilizada neste trabalho, se dá pela análise de informações coletadas.

Na presente pesquisa, foram trianguladas: as narrativas coletadas nas entrevistas dos usuários do Banco do Povo Paulista, nas quais serão explicitadas o contexto de vida dos entrevistados, como, por exemplo, sua condição de pobreza, com o contexto histórico e crítico do Desenvolvimento Humano e o contexto espacial de atuação do Banco que aqui, para este projeto, foi delimitado na atuação nas cidades de Taubaté e de São José dos Campos e o diálogo com autores que tratam a temática: desenvolvimento humano, microcrédito e Banco do Povo.

## Percepções dos usuários do BPP em relação aos resultados obtidos

As narrativas dos usuários, neste capítulo, foram analisadas, visando compreender suas percepções sobre os resultados obtidos por meio dos recursos emprestados pelo BPP. Ao perguntarmos sobre os resultados obtidos com os recursos do Banco do Povo Paulista, os entrevistados apontaram para vantagens obtidas para ampliação do negócio e a compra de matéria-prima, sobretudo no que se refere às taxas de juros e aos prazos para o início do pagamento das parcelas.

Segundo as regras do BPP, os recursos liberados podem ser usados para dois fins distintos e definidos antes da operação de crédito. São eles: capital de giro e investimento fixo. Nas duas modalidades, a comprovação do uso do crédito para o fim determinado precisa ser comprovada em até 60 dias. No caso do investimento fixo, por exemplo, os agentes vão até o local de funcionamento do negócio para fotografar o bem adquirido (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2019).

O entendimento dessa regra se fez necessário no processamento das entrevistas pois, em um primeiro momento, as respostas obtidas para o questionamento sobre os resultados foram bem pragmáticas e ligadas à comprovação do uso, conforme estabelece o manual.

Em um primeiro momento, o participante José, por exemplo, foi bem pragmático e mencionou até mesmo o tipo de matéria-prima adquirida com o primeiro empréstimo. Já em relação ao segundo empréstimo, mencionou que o galpão onde funcionava a empresa fora construído com aqueles recursos, seu sentimento com os resultados conseguidos com o recurso obtido se resume na frase: “eu consegui vir aqui para cima, através do Banco do Povo” (JOSÉ).

O participante Paulo foi bastante direto quanto aos resultados, inclusive concluindo que o recurso deixou a empresa “preparada para o crescimento”

Totalmente, porque o nosso recurso não foi, por exemplo, para capital de giro. Ele foi exatamente para ampliar e estruturar o negócio. Onde eu estou hoje, para crescer, mesmo que viessem vendas, clientes e tudo mais, a gente ia ter problema, como já teve, em alguns momentos, de falta de espaço mesmo para armazenar matéria-prima, embalagens, depois o produto pronto. E o próprio trânsito de funcionários que o processo de produção impõe estava ficando impossível. Então, esse recurso vai nos permitir ampliar a nossa capacidade produtiva. E, sinceramente, deixar a empresa estruturada para o crescimento. (Paulo, grifos nossos).

A participante Maria também ponderou o uso dos recursos para melhores compras junto aos fornecedores, mas também ponderou que o empréstimo obtido vai ajudar o negócio a crescer:

Olha, teve um nível de importância total, assim, porque as parcelas, o parcelamento... além da taxa de juros ser boa, a parcela é muito baixa, e você paga a primeira parcela sessenta dias depois. Então, quando você

começa a pagar a parcela, você já tem... já está rodando o dinheiro. Já está girando. (Maria, grifos nossos).

As duas questões trazidas pelos participantes, tanto no que se refere ao ganho financeiro de João ou ainda com a perspectiva de crescimento de Paulo e Maria, nos remetem a questões de como a “cultura empreendedora” e a consequente desmobilização da classe trabalhadora faz com que o empreendedor assuma o “papel” de empresário e não perceba o quanto está subordinado ao grande capital.

Esse “incentivo” à cultura empreendedora e à transformação do trabalho informal, antes sinônimo de atraso e, agora, sinônimo de modernidade, só foi possível, segundo Tavares (2018), com o apoio do Estado em uma aliança Estado-capital que possibilitou o que a autora nomina de “grande descoberta”, que nada mais é do que a transformação do trabalhador em empresa.

Outra questão advinda dessa relação de subordinação ao grande capital em que os empreendedores se encontram está na perspectiva de crescimento das empresas, pois é evidente que o objetivo de todo empreendedor é que seu negócio cresça e ele se torne um empresário de sucesso. Essa imagem criada, e a todo tempo reforçada pela cultura empreendedora, evidencia uma falsa impressão de que existe realmente uma possibilidade de crescimento indiscriminada e que não existem limites para esse crescimento.

A avaliação do BPP foi positiva em todas as narrativas, inclusive com o uso de adjetivos como “amigo” e “parceiro”. O participante José, por exemplo, fez vários “elogios” ao BPP, tais como:

Então, hoje eu trato o Banco do Povo como um amigo, não trato como Banco do Povo, certo? Porque amigo é que, quando você precisa, você vai à casa dele e ele vai te servir. (José).

Então, o Banco do Povo é um parceiro. Para mim, é um parceiro, é um amigo. Não tem essa de dizer: “Não, é igual aos outros bancos” (José).

Como podemos observar, os participantes da pesquisa não compreendem o BPP como uma política pública, estabelecendo com o banco uma relação quase familiar. Tal forma de compreender o banco remete às dimensões histórico-culturais do nosso país, inscritas no campo da “amizade”, da “familiaridade” ou da “proximidade”, as quais se sobrepõem à dimensão do direito e da cidadania.

A respeito dessa dimensão da cultura brasileira, relembramos o quanto o favor e o clientelismo foram mediações fundantes em nossa sociabilidade.

Cabe ainda lembrar a obra de Sérgio Buarque de Holanda – *Raízes do Brasil* – no capítulo em que discute O Homem Cordial, publicada em 1936, no qual o autor traz as características desse homem que se relaciona, sobretudo, a partir de laços de proximidade, de familiaridade e de cordialidade, visando proteger sua família e interesses. No que tange

à cordialidade, Buarque a compreende como a capacidade de o brasileiro agir com o coração e não com a razão.

A intimidade é outra característica apontada por Buarque, porque, por meio dela, o vendedor, por exemplo, para conquistar seus clientes, precisa fazer de sua clientela seus amigos, fato evidenciado pelos entrevistados em tela. Nesse sentido, o autor demonstra que o capitalismo à brasileira não se implementou com as mesmas características do que nos países centrais, visto que, aqui, a impessoalidade exigida por esse sistema não encontrou espaço, ao contrário.

A outra dimensão posta nessa questão se refere à ausência da perspectiva do direito que se fez pálida entre nós, pois aqui “o favor atravessou o conjunto da existência nacional nas relações entre os homens livres” (IAMAMOTO, 2008, p. 33), tornando-se quase uma mediação universal (SCHWARZ, 1981)

Conforme Iamamoto (2008, p. 33), a ideologia do favor envolve a subordinação, o arbítrio, os serviços pessoais. Nessa perspectiva, o “favorecido engrandece a si e a seu benfeitor, havendo uma compensação simbólica: só é favorecido, porque não é escravo”. A autora quer com isso dizer que, as condições históricas da nossa formação social forjaram um modo de ser do brasileiro no qual o favor e, a cumplicidade tornam-se vantajosos para os envolvidos e esse processo, apesar das inúmeras mudanças ocorridas em nossa sociedade, se reatualiza, impediu e ainda impede a efetivação dos direitos.

Assim, podemos compreender que as percepções dos usuários do BPP são permeadas por essas contradições históricas de nossa sociabilidade que, ainda hoje, distorcem a perspectiva do direito.

Os outros participantes também foram na mesma linha, tecendo elogios quanto à atuação do BPP. O que chama a atenção é que, embora dependam de um convênio estadual, as unidades do banco funcionam independentemente em cada cidade, e, ainda assim, as “avaliações” das duas unidades do banco pesquisadas foram positivas.

Pelo convênio firmado entre o Estado e as prefeituras, a estrutura física que abriga a sede local do BPP é de responsabilidade da municipalidade e, nessa direção, notamos que a estrutura disponível em uma das cidades é bastante razoável, com boas e novas instalações e, aparentemente, bons equipamentos. Na outra cidade, a estrutura precisa de melhorias físicas no local de funcionamento e de equipamentos e mobiliários novos. O interessante em se pensar na estrutura física é que essa é notadamente uma preocupação dos bancos tradicionais, e não foi sequer uma vez citada nas entrevistas realizadas, seja positiva ou negativamente. Mesmo com relação ao município que dispõe de uma estrutura mais precária, a percepção dos usuários foi de um bom atendimento e acolhida.

O fato de a estrutura física e suas eventuais deficiências não aparecerem nas respostas como um fator relevante, pode estar amparada na metodologia do microcrédito, principalmente no que se refere às funções do agente de crédito, que, no seu dia a dia,



visita o cliente para análise dos negócios e para verificação da aplicação dos recursos. Essa proximidade de campo do agente é radicalmente seguida pelo Banco *Grameen* de Yunus (2006), pois, segundo ele, “na inauguração do banco afixamos em todas as nossas agências esta advertência: ‘A presença na agência de qualquer membro da equipe será considerada uma violação das regras do Banco *Grameen*’” (YUNUS, 2006, p. 151).

Seguem algumas percepções dos participantes:

Eles deram muita atenção para gente. O pessoal lá, o supervisor, o XXXXX deram uma atenção muito boa. E a gente sabe que não foi só com a gente. Com outro lojista lá do shopping também o atenderam muito bem. Então, foi uma impressão muito boa que a gente teve (João, grifos nossos).

[...] Totalmente positivo. E aí não só na parte numérica. “A taxa de juros deles é mais atrativa do que de um banco de varejo”. Isso é óbvio que foi. Não é só na parte numérica, é na parte do acolhimento e do incentivo, da falta de burocracia (Paulo, grifos nossos).

A participante Maria relatou, inclusive, que já deu uma entrevista para a rede de televisão local para falar sobre o BPP e sua importância no momento de crise: “*Eles estavam fazendo uma matéria sobre o Banco do Povo como alternativa para empresários saírem dessa crise e tal. Daí eles vieram aqui, a gente fez até uma matéria sobre isso*” (Maria).

Na narrativa do usuário Paulo, por sua vez, destacamos a questão da “falta de burocracia”. Novamente, aqui, a questão é tratada pelo participante em comparação aos bancos tradicionais. A ao ouvir essas e outras falas dos participantes e ao analisar os requisitos para os tomadores, compreendemos que a questão da falta de burocracia está concentrada mais no sentido destacado na fala de João “*eles deram muita atenção para a gente*”, ou seja, o BPP tem, sim, exigências que precisam ser atendidas para a concessão (como a apresentação de fiador sem restrições cadastrais, por exemplo) e também um processo “burocrático” semelhante aos bancos tradicionais, porém a diferença percebida positivamente pelos usuários está na assistência prestada pelo BPP para transposição dessas barreiras e não na ausência da burocracia. Depreendemos aqui que a política pública do microcrédito fornecida pelo BPP é permeada por relações burocráticas.

Tragtenberg (2006), ao tratar sobre o tema da burocracia, indica que os estudiosos da sociologia das organizações têm em Weber o ponto central da análise burocrática.

O que significa burocracia para Weber? A burocracia, para ele, é um tipo de poder. Burocracia é igual a organização. É um sistema racional em que a divisão do trabalho se dá racionalmente, com vista a fins. A ação racional burocrática é a *coerência* da relação entre meios e fins visados (TRAGTENBERG, 2006).

Assim, “para Weber, a burocracia implica predomínio do formalismo, da existência de normas escritas, da estrutura hierárquica, da divisão horizontal e vertical do trabalho e a impessoalidade no recrutamento de *quadros*” (TRAGTENBERG, 2006, p. 171, grifos do autor).

Essas características burocráticas trazida por Tragtenberg (2006), tais como formalismo, normas escritas, hierarquia, divisão do trabalho e impessoalidade podem ser encontradas na estrutura do BPP e em cada uma de suas unidades, assim podemos dizer que o BPP é uma estrutura burocrática.

A presença da burocracia no âmbito dos órgãos que conduzem as políticas públicas é justificada por teorias administrativas, logo sofrem um processo de “naturalização” em uma lógica que “apresenta-se dissimuladamente como justificativa do aparelho burocrático no plano teórico, enquanto instrumento tecnicamente funcional e eficiente” (PERSSON; NETO, 2015, p. 2).

Assim, retomamos a ideia anterior de que a diferença está baseada na assistência fornecida pelo BPP: novamente salientamos que não existe um padrão de atendimento para os agentes públicos que atuam no BPP, mas que as narrativas dos entrevistados e a literatura existente sugerem que o “agente de crédito” é o profissional responsável por todo o processo de concessão e, posteriormente, de cobrança, ocupando centralidade no processo.

Yunus (2006), ao descrever os funcionários do BG, pondera que “ao contrário do que ocorre nos bancos comerciais, nossos funcionários são, inicialmente, professores preocupados em levar os financiados a descobrir seu potencial oculto, ampliar seus horizontes, em suma, dar o melhor de si” (YUNUS, 2006, p. 202).

Maniglia (2019, p. 51) classifica o papel do agente do crédito como “fundamental”, por ser o elo entre a instituição e o empreendedor. Na mesma linha, Jordão (2006) pondera que:

Os agentes de crédito avaliam as necessidades de crédito e condições de pagamento e pedem referência a vizinhos e amigos. Após a concessão do empréstimo, “os agentes acompanham a evolução do negócio por meio de capacitação técnico-gerencial do empreendedor e apoio à comercialização, uma vez que a preocupação do programa é com o sucesso do empreendimento (JORDÃO, 2006, p. 65).

Portanto, dada a importância do agente público aqui chamado de “agente de crédito” e da política pública representada pelo microcrédito do BPP, ponderamos que realmente esse é o fator que faz com que a percepção do processo burocrático de concessão pareça menor ou até inexistente para muito usuários.

### **Considerações finais**

A pesquisa, de modo geral, suscitou questionamentos acerca dos processos afetos às políticas públicas, sobretudo pelos impactos da agenda neoliberal na vida e trabalho dos trabalhadores no mundo capitalista, com particularidades no Brasil.

No contexto de crise de acumulação, de desregulamentação de direitos, inclusive os trabalhistas, com a precarização acelerada das leis que regulamentam o trabalho de um

lado e, de outro, estimula-se o empreendedorismo, cuja premissa é o trabalhador como padrão de si mesmo.

No escopo da contrarreforma, tem-se o mercado como principal agente de realização da vida humana, ganhando força o discurso do empreendedorismo, e esse passa a ser o comportamento esperado dos trabalhadores em geral, ainda que inúmeras contradições emergem desse processo. Nessa perspectiva, o microcrédito emerge como um dos caminhos para o empreendedorismo.

Evidentemente, a temática do empreendedorismo é perpassada por diferentes visões de mundo, e, cabe aqui destacar, que a consideramos como uma modalidade nova de trabalho informal, disseminada sob o manto da autonomia, não atendendo às reais necessidades dos trabalhadores.

Neste capítulo, procuramos compreender as percepções dos usuários do BPP sobre os resultados alcançados com os recursos emprestados.

Uma questão importante é a não identificação do microcrédito do BPP como política pública, pois o não reconhecimento do caráter público deixa espaço para outros direcionamentos, que não o público e o coletivo.

O não reconhecimento do BPP como política pública pelos usuários revela a presença da cultura do favor e não do direito, com certa dose de personalismo.

Por fim, salientamos a necessidade de universalização de tal política e questionamos seu potencial para enfrentar a pobreza e o desemprego.

## Referências

ACCIÓN INTERNATIONAL. Disponível em: <https://action.org>. Acesso em: ago. 2019.

BANCO DO POVO PAULISTA. Disponível em: <http://www.bancodopovo.sp.gov.br/>. Acesso em: ago. 2019.

BRASIL. Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/>. Acesso em: ago. 2019

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Manual Normativo: Banco do Povo Paulista V.3.1.5, jun. 2019.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Manual Normativo: Banco do Povo Paulista V.4.1, nov. 2019.

HELMS, B. *Access for all: building inclusive financial systems*. Washington: Consultative Group to Assist the Poor, 2006.

- HOLANDA, S. B. Raízes do Brasil. 1 Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015
- IAMAMOTO, M.V. Estado, classes trabalhadoras e política social no Brasil. In. BOSCHETTI, I. *et al* (ORGS.). **Política Social no capitalismo**; tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.
- JORDÃO, R. T. A comunicação como estratégia de ação social: o Banco do Povo. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação no Programa da Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero, 2006.
- LIMA, F. M. N. Microcrédito e bancarização no Brasil de 1995 a 2013. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Economia Política) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Economia Política, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- MANIGLIA, C. L. C. Banco do Povo Paulista de Franca (SP): uma análise da política pública de microcrédito. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Mestrado Interdisciplinar, Centro Universitário Municipal de Franca - Uni-FACEF, Franca, 2019. Disponível em: <http://pos.unifacef.com.br/pt/mestrado/producao/dissertacoes/>. Acesso em: nov. 2020.
- MORDUCH, J. The microfinance promise. *Journal of Economic Literature*, 37(4), 1569-1614EUA, 1999.
- NETTO, J. P. e BRAZ, M. Economia Política: uma introdução crítica. 8a. Edição. Editora Cortez. SP, 2012.
- PERSSON, E. e NETO L. A Ideologia da Burocracia: Rediscutindo o Argumento Tragtenberguiano. **XXXIX Encontro da ANPAD**, Belo Horizonte, 2015. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/282021707\\_A\\_Ideologia\\_da\\_Burocracia\\_Rediscutindo\\_o\\_Argumento\\_Tragtenberguiano](https://www.researchgate.net/publication/282021707_A_Ideologia_da_Burocracia_Rediscutindo_o_Argumento_Tragtenberguiano). Acesso em: nov. 2020.
- SILVEIRA, G. C. P. Microcrédito no Brasil (Eficiência Social e financeira): Limites e Possibilidades. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros 2017. Disponível em: <http://www.ppgds.unimontes.br/index.php/2006?task=document.download&id=245>. Acesso em: nov. 2019.
- SILVEIRA, G. C.; CORDEIRO L. M. C.; GONÇALVES M. E. **Enfoques do microcrédito: um estudo sobre a eficiência da oferta no Brasil, através da análise envoltória de dados-DEA** - Revista Econômica do Nordeste, Vol. 49, Ed. 02, p. 149-168, 2018
- SCHWARZ, R. **Ao vencedor as batatas**. (Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro). 2 Ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1981.
- TAVARES, M. A. O empreendedorismo à luz da tradição marxista. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, 1o Semestre de 2018 - n. 41, v. 16, p. 107 – 121. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/36687>. Acesso em: ago.2020
- TRAGTENBERG, M. **Burocracia e ideologia**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- YUNUS, M.; JOLIS, A. O banqueiro dos pobres. São Paulo: Ática, 2006.

**ECOTURISMO NO MUNICÍPIO DE BARREIRINHAS, LENÇÓIS  
MARANHENSES: UMA ANÁLISE REPRESENTACIONAL**



# ECOTURISMO NO MUNICÍPIO DE BARREIRINHAS, LENÇÓIS MARANHENSES: UMA ANÁLISE REPRESENTACIONAL

Tiago Guelssi Armoa Vieira  
Patricia Ortiz Monteiro  
Regina Célia Silva Coelho de Oliveira

## **Ecoturismo: um importante segmento do turismo**

Aproximadamente 60% dos turistas internacionais ingressaram no país por motivos de lazer. Os principais segmentos turísticos no Brasil procurados pelos estrangeiros são os de turismo de sol e praia -70%; ecoturismo -17%, e turismo cultural -9,5% (BRASIL, 2018).

Dentre os vários segmentos da atividade turística, o Ecoturismo vem ganhando notoriedade, pois é uma categoria que opera com sustentabilidade o patrimônio natural e cultural, visto que estimula sua conservação por meio de conscientização ecossistêmica da interpretação do ambiente, promovendo o bem-estar das populações. (MTUR, 2010). Segundo Ruschmann (1993), o turismo ecológico liga o desenvolvimento econômico à educação ambiental de que o homem moderno necessita, por meio da experiência com a natureza.

Para a OMT (2002), o ecoturismo apresenta uma série de características inerentes que acabam por pautar sua definição. Relaciona-se às formas de turismo em que a principal motivação dos turistas é a observação e apreciação da natureza e também das culturas tradicionais que prevalecem nas áreas naturais, constitui, portanto, uma atividade que conduz à educação ambiental. Complementa a OMT (2012), em sua definição, que o ecoturismo proporciona a manutenção das áreas naturais utilizadas como atrativos turísticos, porque gera benefícios econômicos para as comunidades hospedeiras, organizações e autoridades que manejam áreas naturais com fins de conservação. Além disso, traz oportunidades alternativas de emprego e renda para as comunidades locais e conscientização sobre a importância da preservação do legado natural e cultural, tanto dos moradores quanto dos turistas.

O ecoturismo, ou turismo ecológico, atividade que explora os elementos naturais existentes em uma localidade para fins de lazer, recreação e contemplação, tem sido, nos últimos anos, um grande objeto de estudo de pesquisadores de diversas áreas. O uso do legado natural pelo turismo tem proporcionado diversas discussões sobre os impactos positivos ou negativos que pode causar na natureza e nas comunidades locais, a partir de fatores como comportamento do turista e organização local.

A partir dos debates sobre a imprescindibilidade de conservação do meio ambiente, o ecoturismo emerge como uma alternativa de desempenhar a atividade turística de maneira mais responsável. Logo, sua origem está alinhada aos conceitos de desenvolvimento

sustentável, que visam harmonizar a expansão econômica de maneira que seus dividendos atendam à igualdade social e à preservação da natureza (LINDBERG; HAWKINS, 1995).

O ecoturismo, no seu aspecto conceitual, está na interface entre a atividade turística e a preocupação com a questão ambiental. Tem como propósito fornecer subsídios para a conservação de ecossistemas e, concomitantemente, ser uma atividade econômica que possibilite benefícios aos interessados, prioritariamente às comunidades locais. A atividade, além de promover postos de trabalho e de gerar inclusão social, oportuniza a valorização do patrimônio natural (ROCKTAESCHEL, 2006).

O ecoturismo traz a abordagem ambiental e possibilita a emergência da discussão sobre os impactos socioambientais da atividade turística (COSTA, 2002). Promove a participação em ações que visem à proteção ambiental e respeita as culturas autóctones das destinações com características singulares (KINKER, 2002).

Além dos aspectos econômicos e sociais, o ecoturismo é relevante em outros setores. Pires (1998), ao refletir sobre o ecoturismo, identificou os setores da sociedade que têm interesse em seu desenvolvimento.

O trade turístico, que é composto por agências de turismo, empresas de hotelaria e guias de turismo, está interessado na promoção e na força do prefixo ‘eco’ que, convenientemente, está associado ao turismo.

Os órgãos governamentais responsáveis pela elaboração de políticas públicas observam o ecoturismo como fator de desenvolvimento regional. Já as organizações não-governamentais – ONGs – enfatizam os aspectos ambientais da atividade.

O público turista se interessa pelo ecoturismo, em atenção a motivações e a expectativas pessoais. Já as comunidades anfitriãs enfatizam seu envolvimento com ecoturismo nos aspectos de planejamento e de benefícios gerados pela atividade.

Por fim, a comunidade acadêmica tem seu interesse pelo ecoturismo como objeto de estudo, pois prima pelo esforço de não reduzir os conceitos premeditadamente e aprofundar as reflexões teórico-conceituais sobre o tema.

Assim, o ecoturismo pode ser observado por diversos ângulos, em virtude da gama de dimensões em que repercute. Dessa forma, nesta pesquisa, o tema é abordado a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS), que possibilita estudar a relação entre o indivíduo e o seu meio a partir da compreensão da construção de crenças, comportamentos e valores (GUARESCHI, 2000).

Nesse contexto, o Ecoturismo é considerado como um objeto social, conseqüentemente, de representação social (RS), ao refletir um saber que os alunos e docentes elaboram e compartilham acerca do seu funcionamento. Assim, neste estudo, procura-se elucidar de que forma alunos e docentes refletem e desenvolvem suas representações sociais sobre o ecoturismo no município de Barreirinhas.

## **A atividade turística no Polo Parque dos Lençóis**

O governo maranhense, visando potencializar o investimento e a diversificação do seu portfólio de produtos turísticos, dividiu diferentes regiões do estado em polos turísticos. O objetivo primordial desse desmembramento do estado em polos é apresentar, aos potenciais consumidores, os diferentes interesses turísticos, tais como o ecoturismo, o lazer histórico, cultural, musical e folclórico. Atualmente, o estado conta com 10 polos turísticos: Amazônia Maranhense, Floresta dos Guarás, São Luís, Lagos e Campos Floridos, Munim, Parque dos Lençóis, Delta das Américas, Cocais, Serras Guajajara, Timbira e Kanela, Chapada das Mesas (MARANHÃO, 2012).

Localizado no litoral oriental do Maranhão, o Polo Parque dos Lençóis é reconhecido pela beleza de suas paisagens. Seus atrativos naturais são rios, mangues, dunas móveis e lagoas interdunas. Trata-se de uma região com aspectos ideais para o desenvolvimento de diversos segmentos do turismo. Esse polo turístico é composto pelos municípios da área do Parque Nacional Lençóis Maranhenses (PNLM): Barreirinhas, Santo Amaro do Maranhão, Primeira Cruz e Humberto de Campos, que estão localizados na zona de influência do parque.

Barreirinhas, o principal município do Polo do Parque dos Lençóis, é considerado o portal de entrada para o PNLM. A sua infraestrutura de acesso, via rodovia asfaltada desde 2002, e o advento de meios de hospedagem e de serviços turísticos permitiram que a atividade turística fosse consolidada.

Além das atividades desenvolvidas no PNLM, o município é banhado pelo sinuoso rio Preguiças, onde são realizadas atividades de ecoturismo. O rio conduz o turista às localidades de Caburé e Atins, localizados na sua foz e banhadas pelo mar. A região é conhecida por Pequenos Lençóis e, devido a menor quantidade de restrições em comparação ao PNLM, são realizadas atividades de cavalgada e passeios de quadriciclo, o que amplia o número das atividades oferecidas.

Quanto ao turismo cultural, em Barreirinhas há grande tradição no artesanato de fibra de buriti. Utilizando técnicas do trançado tradicional, de crochê e macramê, a fibra é processada, compondo obras de artesanato vendidas localmente e enviadas para todo o Brasil e para o exterior (MARANHÃO 2012).

Lima, Barbosa, Sampaio e Grimm (2018) procuraram identificar novos segmentos turísticos e alternativas para o desenvolvimento de atividades turísticas que possibilitassem prologar o período de estadia dos visitantes ao Polo dos Lençóis Maranhenses. Segundo os autores, trata-se de um desafio para a gestão pública, visto que poucos dias são necessários para a visita apenas ao PNLM.

Como forma de caracterizar as principais atividades, são empregadas formas de segmentação turística, o que significa organizá-las, com a finalidade de planejar e de gerir o mercado. Devido às peculiaridades da região do PNLM, estão apresentados na figura 1



os principais segmentos turísticos a partir dos elementos de identidade da oferta regional: ecoturismo, aventura, sol e praia, cultural, náutico e pesca.

Figura 1: Segmentos turísticos do polo dos Lençóis

SEGMENTO TURÍSTICO	DEFINIÇÃO	BARREIRINHAS	SANTO AMARO	PRIMEIRA CRUZ	HUMBERTO DE CAMPOS
<b>ECOTURISMO</b>	Atividade turística que utiliza, de forma sustentável, o patrimônio natural e cultural, incentiva sua conservação e busca a formação de uma consciência ambientalista, por meio da interpretação do ambiente e do bem-estar das populações.	X	X	X	
<b>AVENTURA</b>	Movimentos turísticos decorrentes da prática de atividades de aventura de caráter recreativo e não competitivo.	X	X		
<b>SOL E PRAIA</b>	Atividades turísticas relacionadas à recreação, entretenimento ou descanso em praias, em função da presença conjunta de água, sol e calor.	X	X		X
<b>CULTURAL</b>	Atividades turísticas relacionadas à vivência do conjunto de elementos significativos do patrimônio histórico e cultural e dos eventos culturais, valorizando e promovendo bens materiais e imateriais.	X			
<b>NÁUTICO</b>	Utilização de embarcações náuticas para movimentação turística.	X	X	X	
<b>PESCA</b>	Atividades turísticas decorrentes da prática da pesca amadora.	X		X	

Fonte: Elaborada pelo autor com base em MTUR (2010), Maranhão (2012), ICMBIO, (2018).

O turismo de sol e praia permite que atividades de recreação e lazer, de descanso e de contemplação da natureza estejam combinados. Diretamente relacionado à água e ao calor, é um segmento do turismo que também se associa a outros, como turismo de pesca e ecoturismo. A praia, um espaço democrático que permite usos múltiplos, está historicamente relacionada ao turismo de massas. É um segmento do turismo que sofre com a sazonalidade, pois a demanda está concentrada principalmente nos meses de verão (BRASIL, 2010).

O turismo cultural abrange as atividades turísticas, em que se destaca a vivência de elementos de notoriedade do patrimônio histórico e cultural e dos eventos culturais. Dessa forma, há incentivo à promoção dos bens materiais e imateriais da cultura. O turismo permite que os valores culturais sejam difundidos e preservados, para acesso de

visitantes e da comunidade local. Nesse segmento, são realizadas atividades de visitação a espaços de cunho religioso, cívico, místico, étnico, arqueológico e gastronômico.

Os estabelecimentos da oferta derivada que estão estabelecidos nesse segmento tendem a desenvolver produtos diferenciados, que valorizam elementos da cultura local. Isso se dá em restaurantes com gastronomia regional, artesanatos locais e programação de eventos com manifestações culturais.

O turismo de aventura, que outrora era associada ao ecoturismo, tem-se desenvolvido como segmento próprio. É impulsionado pelo comportamento contemporâneo dos consumidores, que almejam um estilo de vida mais saudável e um contato mais próximo com a natureza. Isso acaba por se refletir no desenvolvimento de atividades de lazer e de recreação que atinjam esse fim. Dessa forma, o turismo de aventura engloba atividades de experiência física para enfrentamento de desafios e riscos assumidos e controlados que proporcionam sensações de liberdade, prazer e superação (MTUR, 2010)

Em virtude das especificidades das atividades ligadas à aventura, cujas diretrizes devem estar pautadas por questões de segurança, este segmento vem sendo lapidado para permitir que mercado e consumidores possam ter acesso a produtos que respeitem as questões legais. Tem-se procurado, também, embasamento para a formulação de políticas públicas direcionadas a esse segmento de turismo.

O ecoturismo, principal atividade desenvolvida na região do PNLM, é um segmento turístico voltado para o contato com a natureza. Alinhado com o modelo de sustentabilidade, que a sociedade tanto almeja, o Ecoturismo é estimado por muitas comunidades como forma de se alcançar o equilíbrio entre o desenvolvimento e a preservação ambiental.

Segundo Sachs (2002), diversas são as dimensões em que se assenta a sustentabilidade: social, pela sua finalidade de desenvolvimento, cultural, ecológica, ambiental, distribuição territorial, econômica (que não pode estar acima das outras dimensões) e política. Todas elas devem estar interacionadas, para que a sustentabilidade esteja assegurada.

Cabe, aqui, ressaltar a distinção entre os termos Turismo Sustentável e Ecoturismo. Ainda que comunguem princípios em comum, há distinções conceituais.

Na década de 1960, quando o turismo de massa estava no seu auge, foram observados os impactos negativos que a atividade turística poderia gerar. Dessa forma, desmistificou-se o conceito de “indústria sem chaminés”, que estava ligado à imagem do turismo. A gestão do público turista foi colocada em discussão, assumindo-se a ideia de que o turismo poderia ser uma indústria poluidora, caso não houvesse métodos de controle da atividade (BARRETO, 1999).

Por conta dessa situação, em 1983, ao longo das discussões no âmbito das Nações Unidas, foi cunhado, em um primeiro momento, o termo “Turismo Verde”, que nos anos de 1990 foi transformado em “Turismo Sustentável” (MTUR, 2010).

Assim, na elaboração do Código Mundial de Ética do Turismo, a OMT define:

Turismo Sustentável é o que relaciona as necessidades dos turistas e das regiões receptoras, protegendo e fortalecendo oportunidades para o futuro. Contempla a gestão dos recursos econômicos, sociais e necessidades estéticas, mantendo a integridade cultural, os processos ecológicos essenciais, a diversidade biológica e os sistemas de suporte à vida (OMT, 1999).

Dessa forma, as premissas do Turismo Sustentável devem abranger todos os segmentos do turismo, inclusive o ecoturismo.

A prática do ecoturismo como atividade econômica, para que seja viável em longo prazo deve promover harmonia entre seres humanos e natureza. Para tanto, demanda uma forma de desenvolvimento que possibilite às próximas gerações o acesso aos mesmos recursos naturais da geração atual (OMT, 1999).

Assume-se, assim, a definição de Ecoturismo, cunhada a partir das diretrizes para a Política Nacional de Ecoturismo:

Ecoturismo é um segmento da atividade turística que utiliza, de forma sustentável, o patrimônio natural e cultural, incentiva sua conservação e busca a formação de uma consciência ambientalista por meio da interpretação do ambiente, promovendo o bem-estar das populações (MTUR, 2010).

O enfoque deste segmento reside na conservação, na interpretação e na vivência com a natureza, como fator de atratividade. A sustentabilidade está na relação estabelecida entre a atividade turística e a natureza e sua comunidade receptora (RUSCHMANN, 1997).

Nesse sentido, a prática sadia do ecoturismo inclui a dissimilação dos benefícios oriundos dessa atividade turística à coletividade receptora que, dessa forma, acaba por se converter em protagonista do processo de desenvolvimento. São geradas, assim, formas de progresso que minimizam as disparidades entre os diferentes grupos sociais envolvidos.

Segundo Pires (1998), as comunidades anfitriãs, quando aceitam a concepção do ecoturismo no seu território, buscam se envolver nas diversas etapas do seu desenvolvimento, desde o planejamento até a operacionalização dos recursos.

Consequentemente, a comunidade acaba por condensar uma nova proporção ao ecoturismo: uma forma de renda e de sobrevivência que emerge da necessidade de prestígio aos recursos naturais disponíveis. Assim, transformam-se em guardiões dos atrativos de sua região. Portanto, o ecoturismo possibilita, com o contato com a natureza, complexas formas de aprendizado. Por um lado, o turista atraído por manifestações

exuberantes da natureza pode desenvolver conceitos de educação ambiental, ao descobrir quão sutis são as conexões que permitiram a construção dessas paisagens. Já as comunidades receptoras, beneficiadas pela prática saudável dessa forma de turismo, colocam-se como depositárias de uma riqueza que não pode ser degradada, em nome da preservação do seu bem-estar.

Dentre os diversos atores envolvidos no processo de desenvolvimento do Ecoturismo no município de Barreirinhas, as Instituições de Ensino têm papel preponderante e, neste caso particular, a Instituição de Ensino Profissional, que realiza capacitação dos futuros agentes que virão a ter relação direta com a atividade turística.

### **O município de Barreirinhas**

Barreirinhas, MA, está localizado na microrregião dos Lençóis Maranhenses, pertencente à mesorregião Norte Maranhense. A população estimada é de 62.458 habitantes. A extensão territorial é de 3.026,54 km<sup>2</sup>, com densidade demográfica de 17,45 habitantes por quilômetro quadrado IBGE (2015). A localização do município é privilegiada para o atendimento da atividade turística: está na parte mais ocidental do estado, adjacente aos estados do Piauí e do Ceará. Em toda essa faixa litorânea, há atrativos naturais de beleza cênica que constituem importantes destinos turísticos do segmento de sol e praia.

Criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) agrega, em seu cálculo, índices de longevidade dos cidadãos, renda *per capita* e qualidade da educação. Esse índice é medido de 0 a 1, sendo 0 IDH baixo, e 1, IDH máximo.

No último relatório, de 2010, Barreirinhas obteve a pontuação 0,57. No estado do Maranhão, Barreirinhas está classificada na 119<sup>a</sup> posição, entre 217 municípios, e no Brasil está na 4936<sup>a</sup> posição, entre 5565 municípios.

O PIB de Barreirinhas, MA, é de R\$ 380.737,00, e sua formação tem cerca de 40% provenientes do setor de serviços, em virtude do fato de ter no turismo, na hotelaria e no lazer sua principal atividade econômica.

O principal atrativo turístico do estado do Maranhão, o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses (PNLM) (ver Figura 3), limita-se com os municípios de Primeira Cruz, Santo Amaro do Maranhão e Barreirinhas. Este último, em razão da sua infraestrutura de hospedagem, restaurantes e transportes, é considerado o portal de entrada para os Lençóis Maranhenses (CARVALHO, 2007).

Ab'Saber (2001, p. 98) assim descreve o PNLM:

[...] trata-se de um campo de dunas da ordem de aproximadamente 1500 km quadrados, completados a leste por dois pequenos lençóis. As dunas regionais se estendem ao longo da costa leste - oeste, por 75 a 80 km, adentrando de 25 a 30 km na mancha central. Em seu corpo total, os

Lençóis Maranhenses têm o formato de um pastel alongado com terminações bem marcadas para outros setores e ecossistemas da planície costeira do nordeste maranhense.

Além do PNLM, o município de Barreirinhas conta com outros atrativos turísticos, como a praia do Atins, o passeio de lancha no rio Preguiças e as atividades de flutuação no rio Formiga. Barreirinhas também faz parte da Rota das Emoções, que passa pelo litoral de três estados do nordeste brasileiro: Maranhão, Piauí e Ceará. Nesse roteiro, o turista pode conhecer três Unidades de Conservação – UC de nível federal. Além do PNLM, no Maranhão, o roteiro é composto pela Área de Proteção Ambiental do Delta do Parnaíba, no Piauí, e pelo Parque Nacional de Jericoacoara, no Ceará. Todas essas atividades fazem parte da principal fonte econômica do município de Barreirinhas: o Ecoturismo (CARVALHO, 2007).

## **Método**

Esta pesquisa é caracterizada por ser exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. Como primeira etapa da pesquisa, foram coletados dados a partir da análise documental referente à atividade turística na região do município de Barreirinhas-MA.

A IEP da qual os alunos e docentes participantes da pesquisa são provenientes faz parte da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica. No município de Barreirinhas, o *campus* foi inaugurado em 2008 e, atualmente, conta com 520 alunos matriculados em cursos de nível técnico e nível superior. São oferecidos cursos nos eixos tecnológicos de Produção Alimentícia, Recursos Naturais e Turismo, Hospitalidade e Lazer (BRASIL, 2018). No Eixo de Hospitalidade e Lazer, são oferecidos, atualmente, os cursos técnicos em Hospedagem, na modalidade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA –, e o curso técnico em Agenciamento de Viagens na modalidade integrado ao Ensino Médio, cujos alunos e docentes constituem os sujeitos desta pesquisa. A pesquisa foi realizada com 36 alunos e com 15 professores de uma IEP do município de Barreirinhas, no estado do Maranhão. A coleta de dados se desenhou por meio de entrevistas com os professores e com um grupo focal com os alunos.

O material coletado com o grupo dos professores, referente ao caráter qualitativo da pesquisa, foi tratado com o auxílio do software IRaMuTeQ, e gerado um dendograma com classes de palavras. Foram utilizados mapas conceituais e nuvens de palavras para apresentação, discussão e organização dos resultados. Para fins deste artigo, foi apresentada a Classe 2, com 22% de termos frequentes das falas do grupo de professores pesquisados. Foi a classe com maior ocorrência de palavras, quando comparada com as demais classes geradas.

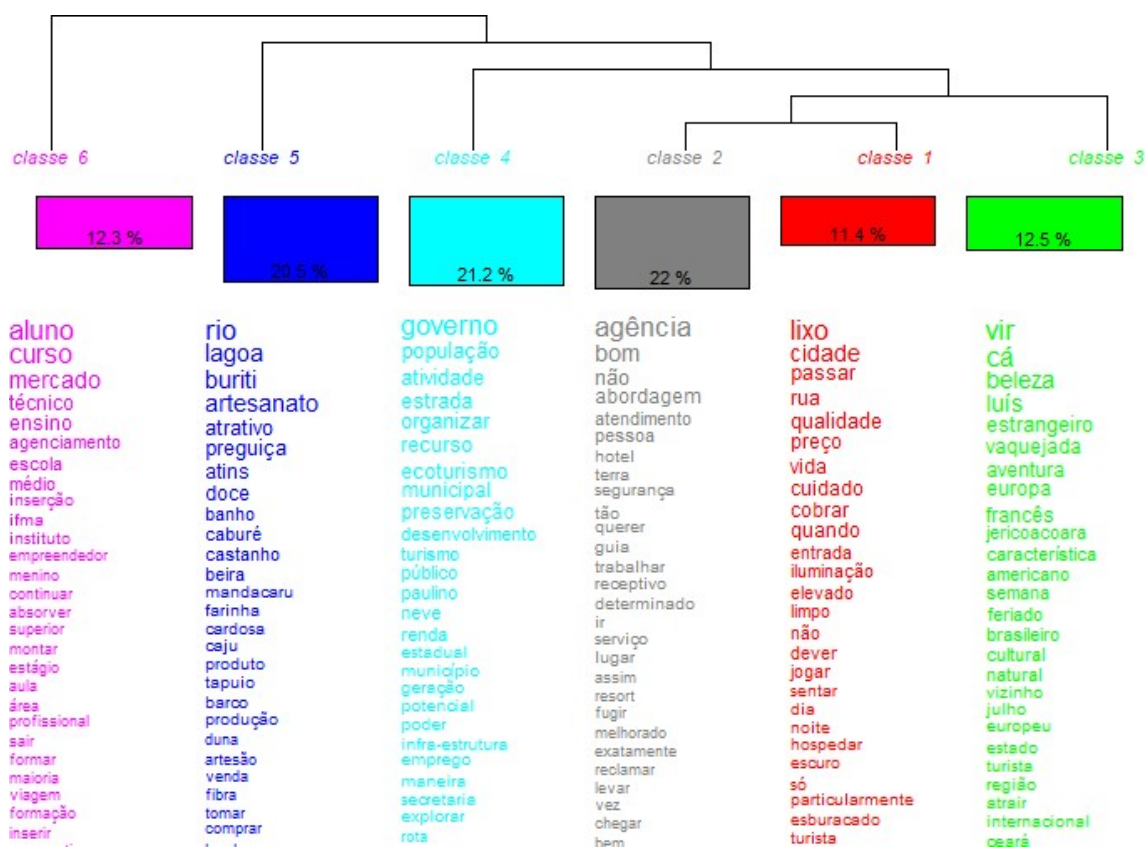
A Teoria das Representações Sociais foi definida como referencial teórico-metodológico (MOSCOVICI, 2012), pois atendeu às características deste estudo, que visa aclarar as manifestações sociais nos aspectos de suas conotações e de seus propósitos, e a análise

técnica de questões relacionados ao turismo foi feita a partir do exame sistêmico do turismo, proposto por Beni (2002).

### O que os professores falam?

Os temas que apareceram no discurso dos professores pesquisados foram estruturados, conforme a recorrência das palavras utilizadas. Tal organização é denominada “classe de palavra”. Cada classe de palavras (Figura 2) foi separada em forma de lista, com tonalidades diferentes. A ordem das palavras de cada classe é organizada conforme aparecem na frequência das falas dos sujeitos, de forma decrescente, das que tiveram maior frequência para as de menor frequência.

Figura 2. Dendograma



Fonte: dados da pesquisa.

Alguns termos foram destacados para cada subtema, tendo como vínculo a temática geral da pesquisa, isto é, com o turismo nos Lençóis Maranhenses, por meio de suas representações sociais (Figura 3).

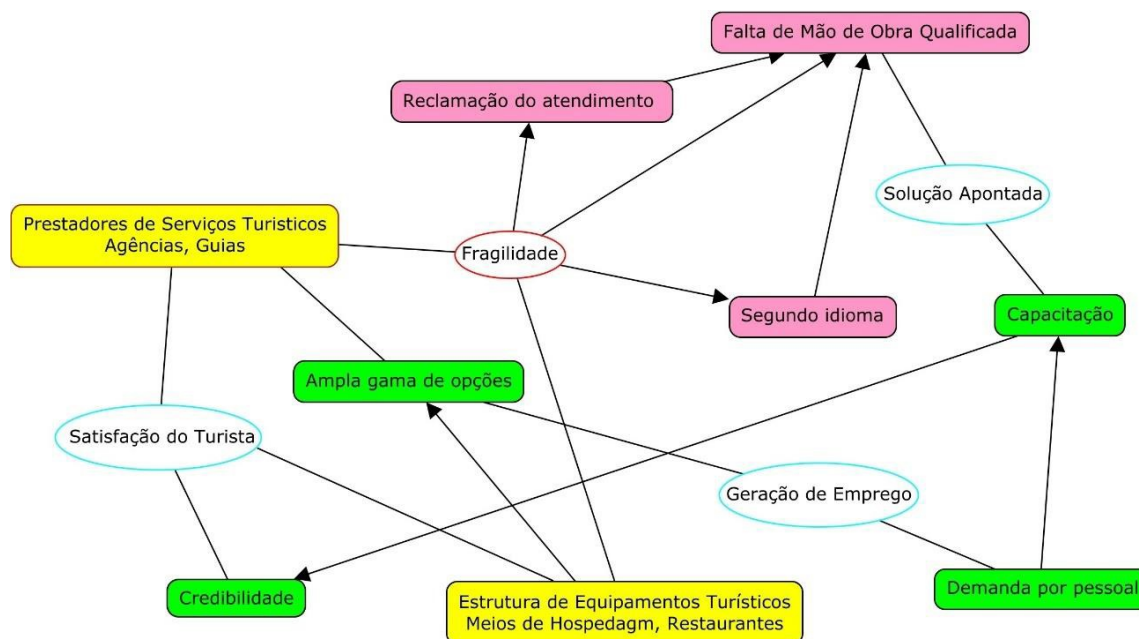
Figura 3: Temas e Subtemas das Classes de Palavras

Classede Palavras	Temas	Subtemas
Classe 1	Infraestrutura Urbana	Serviços Básicos Comunidade Local e o Turismo
Classe 2	Oferta Turística Derivada	Prestação de Serviços ao Turista Estrutura de Equipamentos Turísticos
Classe 3	Mercado Turístico Receptivo	Demanda Turística Oferta Turística Original
Classe 4	Poder Público	Gestão Pública Infraestrutura
Classe 5	Recursos Turísticos	Atrativos Naturais Atrativos Culturais
Classe 6	Formação Profissional	Inserção no Mercado de Trabalho Capacitação Técnica

Fonte: Elaborada pelos autores.

A estruturação de mapas conceituais de cada classe oportunizou a exposição da ancoragem dos discursos dos sujeitos (Figura 4). Para fins deste artigo, será priorizada a apresentação da Classe 2: Oferta Turística Derivada.

Figura 4. Mapa conceitual da Classe 2 – Oferta Turística Derivada



Fonte: elaborada pelos autores.

A partir da visualização gráfica das relações entre as palavras mais frequentes na Classe 2 e do modo como as falas dos sujeitos pesquisados se relacionam com elas, a análise

passa a um novo estágio, qual seja, a exploração das 3 palavras desencadeadoras das demais palavras da classe: **agência, abordagem, atendimento**.

A palavra **agência** é o termo mais citado nesta classe. Os professores avaliaram o papel das instituições no contexto do turismo para a região de Barreirinhas-MA. O termo reflete as impressões dos sujeitos pesquisados desse setor do mercado turístico. Os professores demonstraram como avaliam os serviços prestados pelas agências de turismo.

A palavra **abordagem** relaciona-se com a opinião dos professores sobre a maneira como os turistas são interpelados pelos guias turísticos, ou pelos agenciadores que trabalham na cidade. Os segmentos de textos destacam, em sua maioria, que há uma impressão pejorativa dos professores, na abordagem dos turistas pelos agentes de turismo.

Outra palavra mais recorrente da classe 2 foi **atendimento**. O termo está relacionado com toda a cadeia de turismo. A prestação de serviços da oferta turística é analisada pelos professores, e o termo evidencia a importância do relacionamento pessoal entre o mercado e os turistas.

Observa-se que o grupo pesquisado analisou de forma crítica o trabalho desenvolvido pelas empresas de agenciamento de viagens receptivas de Barreirinhas, ancorando suas opiniões a partir de uma visão depreciativa do atendimento oferecido por essas empresas e não observando o vínculo entre a formação dos indivíduos e os serviços que prestam, nesse setor.

Com tema central intitulado **Oferta Turística Derivada**, a análise propõe a relação das palavras da classe 2 com seus subtemas. Os professores, em suas falas, interpretam de que forma o turista é recebido na região dos Lençóis Maranhenses.

Os termos que mais se destacam no “**Subtema 1 – Prestação de Serviços ao Turista da Classe 2**” são: **atendimento, abordagem, agência, querer, guia, serviço melhorado**. Os professores, em suas falas, interpretam de que forma o turista é recebido na região dos Lençóis Maranhenses.

Os professores refletem sobre a prestação de serviços ao turista em Barreirinhas-MA. Ao reconhecer o turismo como importante ferramenta para o desenvolvimento econômico regional, observam parte do mercado turístico, especificamente o trabalho das agências de turismo. Percebe-se que o trato com o turista é um ponto observado no trabalho das agências. Os professores emitem essa opinião.

[...] tem agências mais estruturadas e tem atendimento personalizado, que oferece todo o suporte desde o traslado até os passeios e tudo mais e a hospedagem (Professor 15).

[...] e movimenta os carros de passeio as agências. E aí até os meninos que fazem o recrutamento de turista. De várias formas eu imagino, é um movimento bem significativo na economia da cidade (Professor 20).



O produto turístico é composto por elementos tangíveis e intangíveis. Como bens tangíveis, considera-se o que é palpável, concreto, material. As refeições usufruídas na viagem, a qualidade da cama e do banho de um hotel, o artesanato local, são bens tangíveis ligados ao turismo. Já os elementos intangíveis do produto turístico são compostos por tudo o que não se pode tocar, como o atendimento hospitalareiro de um agente de viagens, o bom humor de um guia, as histórias, lendas e mitos de uma destinação. Portanto, a qualidade dos serviços prestados na área do turismo é um processo que passa, necessariamente, pela qualificação profissional do setor.

Sendo um dos indicadores de avaliação do produto turístico, os professores consideram que a qualificação das pessoas que trabalham no atendimento ao público precisa ser aperfeiçoada. Os aspectos quanto à educação, à empatia e à afinidade com os turistas puderam ser observados.

Uma professora expressa, assim, sua impressão sobre os serviços de atendimento ao turista.

[...] muitas reclamações com relação ao atendimento, ao recebimento desses turistas. De repente essas pessoas que trabalham com turismo acabam sendo um pouco mal-educadas (Professor 24).

A opinião de outros professores reflete a interpelação de agentes de turismo, que procuram vender pacotes ou passeios na cidade.

[...] você vai fazer algum passeio, vai se hospedar em algum lugar já é uma abordagem que em certo ponto até intimida por parte desses profissionais (Professor 3).

Se você passa de carro e ele (o agente turístico) fica te seguindo e a gente como tem essa violência toda no Brasil, às vezes, fica com medo de ser uma abordagem de assalto (Professor 2).

A partir dessas falas dos professores, pode-se perceber que há uma impressão de falta de educação por parte das pessoas que trabalham com turismo. Compreende-se, assim, que os professores estão relacionando o atendimento com a falta de educação turística. Para Rabelo (1998), a educação turística é entendida como um processo instrutivo da população, que visa transmitir saberes da atividade turística para localidades onde há potencial turístico.

Tal instrução é composta pela educação formal, quando o turismo faz parte de disciplinas ou temas da Educação Básica, ou em curso da área do turismo; pela educação não- formal, com palestras, encontros ou até mesmo em propagandas de instituições do terceiro setor, por exemplo; e pela educação informal, quando praticada pela leitura, observação, com mudanças de atitude na relação com os turistas, em modalidade em curso da área do turismo (FONSECA FILHO, 2007)

Assim, observa-se que há uma distinção entre as falas dos professores, a educação turística e a falta de capacitação, de preparo. O domínio de um segundo idioma está

entre os fatores que deveriam ser trabalhados na qualificação dos prestadores de serviço do turismo. Por ser uma cidade que tem um fluxo de turistas de todas as partes do mundo, as pessoas que trabalham com o turismo em Barreirinhas-MA carecem de aperfeiçoamento em línguas estrangeiras. A impressão sobre os turistas estrangeiros que vistam Barreirinhas-MA fica demonstrada na fala do professor:

Bom, eu observo por eu rodar na cidade. Eu percebo que tem bastante estrangeiros porque eu percebo muito as pessoas falando em outras línguas (Professor 13).

Complementarmente, a necessidade do atendimento em língua estrangeira é expressa na fala de dois outros professores:

Quando eu preciso indicar para alguém, porque tem alguns guias que a gente conhece aqui, que já trabalham no receptivo, que são bem informados. Talvez tenha muito entrave da língua que eu percebo, que às vezes as pessoas não têm uma segunda língua (Professora 11)  
[...] eu acho que mostrar onde tem informação. Como é ver quais são as possibilidades de fazer coisas diferentes. Ter um bom atendimento, de repente falar outras línguas também, ter um diferencial no atendimento. Educação. Respeito (Professora 24).

Nesse sentido, demonstra-se que a capacitação dos profissionais que trabalham no mercado turístico é necessidade prioritária, tanto no que se refere à educação turística quanto ao treinamento, e pode-se perceber que ainda há outro ponto a ser observado, referente aos profissionais que trabalham esporadicamente na área do turismo.

Destinações turísticas sofrem com o fenômeno da sazonalidade. A atuação de pessoas que não estão ligadas diretamente ao turismo na alta temporada é comum. São sujeitos que deixam suas atividades primárias para exercer funções no turismo. Por não terem uma qualificação adequada, esse arranjo muitas vezes é danoso ao turismo.

Essa temática é observada na fala do Professor 7:

A gente já percebe empresas muito sérias com propostas muito acertadas. Mas o que a gente consegue enxergar e com que se preocupa é pescador que no tempo da alta deixa de pescar e vai ser o guia, entre aspas, do passeio no rio.

Entretanto, cabe a reflexão sobre o papel da mão-de-obra, que não está preparada para exercer as atividades, pois que a exerce de forma esporádica.

Tomazoni (2007) aponta que muitas funções da área do turismo permitem que pessoas com baixa qualificação possam ser inseridas no mercado de trabalho. Esse fenômeno apresenta um lado benéfico: proporciona o emprego no setor do turismo e permite que pessoas possam ter contato com a área. Para o autor, ainda que informal, a oportunidade de emprego sazonal desperta nas pessoas o desejo de alcançar posições melhores no setor por meio da capacitação.

Assim, pode-se perceber a importância da Instituição de Ensino Profissionalizante localizada na cidade. As falas dos professores expressam a necessidade de qualificação de pessoal, para que a região possa lograr um patamar de excelência no que se refere ao atendimento aos turistas.

Com a coleta de dados nas entrevistas e nos grupos focais, a pesquisa obteve um vasto material a ser mais bem investigado. Houve o delineamento de assuntos relevantes nos discursos, passíveis de orientar suas Representações Sociais sobre o turismo nos Lençóis Maranhenses.

No discurso dos professores, percebe-se a importância do material humano para o sucesso da atividade turística no município. O grupo reconhece o potencial turístico da região, em virtude de suas belezas naturais, mas o atendimento ao público é deficitário e não condiz com as expectativas dos turistas. Infere-se que os formadores da única instituição de ensino

profissionalizante do município de barreirinhas representam que a responsabilidade de instrução do capital humano compete ao mercado, isentando-se, assim, do compromisso com a qualidade do atendimento na atividade turística local. Considerando-se que a experiência turística é composta por diversos fatores, o relacionamento com os turistas por parte daqueles que exercem cargos que lidam diretamente com os visitantes carece de aperfeiçoamento.

No “**Subtema 2 – Estrutura de Equipamentos Turísticos**” da Classe 2, as palavras **hotel, resort, pessoa e lugar** evidenciam a descrição e a impressão dos professores sobre os equipamentos turísticos da cidade de Barreirinhas. As falas demonstram como a estrutura turística na região é representada pelos professores.

Agora, com relação aos hotéis eu não os conheço, mas dizem que são muito bons, bem estruturados. Como se fosse um mundo à parte. Você entra naquele hotel e praticamente não precisa ter que vir para a cidade. Porque no hotel tem tudo (Professor 5).

[...] porque na verdade toda essa estrutura turística, eu diria que Barreirinhas, aqui no Maranhão, só perde para São Luís. Tem bons hotéis, tem boas agências, tem boas opções de alimentação (Professor 10).

Para Beni (2003), os equipamentos, como hotéis, fazem parte da categoria de serviços e de equipamentos turísticos. Compõem a oferta turística de uma região, juntamente com os atrativos turísticos e a infraestrutura de apoio. São considerados equipamentos turísticos as estruturas, tais como de meios de hospedagem, de restaurantes ou de transportadoras. A oferta turística, quando a serviço dos turistas, pode ser considerada como produto turístico. Para o autor, os produtos podem ser considerados turísticos, num sentido macroeconômico, quando estão em conjunto, e num sentido microeconômico, quando são observados individualmente.

O Professor 5 ressalta a imagem que se tem sobre esse equipamento turístico:

Eu vi lá imagens do hotel *Encantes do Nordeste*. Um hotel imenso, infraestrutura muito boa. Então nós temos hotéis aqui, dos grandes aos menores. Quando há festas aqui, recentemente no final de ano, muita gente estava procurando local para ficar (Professor 5).

Um ponto de destaque na fala dos professores é a oferta de meios de hospedagem que existe na cidade, desde hotéis de luxo, até pousadas mais simples. Também são destaques na fala dos professores o papel dos eventos como atrativo turístico e a alta temporada de final de ano.

Assim, as falas emitem opiniões a respeito da demanda turística. Beni (2003) observa que a composição de bens e serviços caracteriza a demanda turística. Lage e Milone (2011) complementam que a demanda turística são produtos e serviços que um turista almeja consumir por um determinado valor, por um período de tempo delimitado.

[...] essa diversidade de pousadas que nós temos para aquele turista que tem pouco dinheiro, ou para aquele turista que tem o poder aquisitivo bem maior. Então tem essa diversificação aqui na cidade em relação a isso (Professor 23).

Dessa forma, Barreirinhas consegue atender a diferentes perfis de turistas. Há oferta de meios de hospedagem que compõem um perfil de demanda turística mais popular, com preços módicos. Opostamente, a cidade oferece hospedagem de luxo. Esse perfil tende a pouco usufruir de outros equipamentos turísticos na região, pois encerram o turismo entre os atrativos e o meio de hospedagem. Essa tendência é observada na fala de Professor 30:

Os turistas ficam longe disso. Então tem o resort daí, fica dentro do resort e fica totalmente afastado. Não tem essa integração com a cidade e com cenário e com os turistas. Então, as agências, elas poderiam trabalhar para isso.

Observa-se que a estrutura turística da cidade é um vetor econômico. Os equipamentos turísticos, tais como os meios de hospedagem e restaurantes, fazem parte do setor de serviços e são grandes empregadores. Beni (2003) ressalta o efeito multiplicador do turismo, pois há repercussão na qualidade de vida das pessoas que vivem em cidades com vocação turística. Os professores observam essa questão, ainda que ressaltem a falta de preparo profissional.

[...] para bem lhe servir e bem lhe receber e que ele saísse daqui satisfeito, com uma boa impressão. Falta preparar as pessoas que trabalham nas pousadas, nos restaurantes, a receber melhor e a ter mais paciência (Professor 5).

[...] são várias pessoas envolvidas aí e o lucro, ou a renda, que vem do turista vai ser bem distribuída. Pode ser que fique concentrada nos donos das agências na maior parte, nos donos das pousadas, dos restaurantes (Professor 18).



sistema, sendo que mais de 50% dos entrevistados não pretendem trabalhar no setor turístico (61%).

Em Barreirinhas-MA, existem pessoas que trabalham como pseudoguias turísticos e que acabam por conduzir os turistas às agências. O papel dessas pessoas é motivo de reprovação por parte dos alunos. Sua atuação agressiva e coercitiva causa certo repúdio nos entrevistados. O trecho abaixo demonstra esse pensamento.

É uma coisa que não agrada o turista, ser forçado a uma coisa que ele não quer. A partir do momento em que ele achar que ele necessita de um guia, de uma pessoa que tem experiência do local, ele vai e busca, pega informações. Por ser uma cidade pequena e ser um pouco concentrada, ele pode consultar as pessoas e perguntar onde é que tem um guia, onde é que tem uma pessoa que o possa auxiliar e possa mostrar a ele locais que possa frequentar, locais assim como restaurantes, ou mesmo passeios. Alguma coisa mais organizada, não uma coisa muito forçada (GF1 – Aluno 6).

Trata-se de uma estratégia comercial empregada há algum tempo. Por meio de comissões, as agências pagam esses pseudoguias turísticos para conduzirem os recém-chegados turistas aos seus estabelecimentos. Isso ocorre, por um lado, devido à forte concorrência entre as agências, e, por outro lado, por um certo grau de insegurança por parte dos turistas. Em muitos casos, são cobrados valores acima da média de mercado.

O domínio de uma segunda língua é visto como uma deficiência das agências de turismo receptivo. Os alunos acreditam que a falta de um idioma em um destino que recebe turistas estrangeiros tende a dificultar o atendimento e causa perda de clientes. Nesse sentido, prosseguem os alunos, há um déficit da capacitação dos funcionários das agências. Nesse ponto, a capacitação profissional foi latente nas falas dos discentes.

Falta capacitação e também capacitação para as agências. Falta organização. Faltam os atendentes falarem outra língua. Na maioria das agências, não tem uma pessoa que fale com o estrangeiro (GF2 – Aluno 1).

Por outro lado, os alunos reconhecem que determinados estabelecimentos investem em treinamento de seus colaboradores. Emergem em suas falas valores da hospitalidade, que primam pelo contato humano, a partir de princípios de empatia e de acolhimento. Assim, privilegia-se o encontro interpessoal, que é assinalado por uma atitude de cortesia entre anfitrião e visitante.

Sobre as agências e até sobre o ramo da hotelaria. Quanto mais tempo a agência tem de serviço, mais ela investe na capacitação dos funcionários. E muda completamente o atendimento. Porque nós já chegamos em agências e a pessoa não dava um bom dia, não sorria, não fazia nada. Enquanto a gente já chegou em hotéis, e pousada no caso, e o serviço foi maravilhoso. Literalmente, valorizava o cliente (GF3 – Aluno 3)

Quanto aos produtos ofertados pelas agências, há espaço para outros atrativos. Os alunos afirmam que muitos locais poderiam ser explorados pelas agências, e que elas acabam vendendo sempre os mesmos passeios. Nesse sentido, demonstram domínio técnico sobre os diversos segmentos turísticos, reconhecendo oportunidades de mercado.

As agências não procuram novos atrativos. Tem muita coisa boa daqui, poderiam fazer algumas coisas culturais. Porque, se ficar só nos Lençóis, é a mesma coisa, turismo de aventura. Sendo que poderia ter turismo cultural, turismo de lazer. O atendimento é bom, depende da agência (GF5 – Aluno 4).

A estratégia de segmentação tende a consolidar produtos por meio da estruturação do destino. Portanto, sabendo-se das diversas possibilidades do destino Lençóis Maranhenses, nichos de mercado podem surgir para dar suporte ao atrativo principal, fazendo com que a oferta cresça em variedade e qualidade.

Os alunos compreendem a forma como as agências de turismo receptivo atuam em Barreirinhas-MA. Observam que o tratamento despendido aos turistas em sua chegada à localidade não é o mais adequado. Admitem que a escassez de colaboradores com uma segunda língua prejudica a assistência aos visitantes estrangeiros, levando-os à perda de oportunidades.

Quanto aos aspectos da qualificação dos agentes turísticos, os alunos percebem que os estabelecimentos que investem em capacitação contam com funcionários mais bem preparados para a atividade. Melo, Pimentel e Silva (2011) identificaram que treinamentos e capacitações ofertadas por instituições da área do turismo contribuem para o desenvolvimento profissional de seus colaboradores.

Finalmente, quanto à venda dos passeios turísticos na região, os alunos têm a visão de que são favoráveis ao acréscimo da oferta turística, mediante a exploração de novos segmentos turísticos.

### **Considerações finais**

Com a coleta de dados nas entrevistas e nos grupos focais, a pesquisa obteve um vasto material. Houve o delineamento de assuntos relevantes nos discursos, passíveis de orientar suas Representações Sociais sobre o turismo nos Lençóis Maranhenses. No discurso dos professores, percebe-se a importância do material humano para o sucesso da atividade turística no município. O grupo reconhece o potencial turístico da região, em virtude de suas belezas naturais, mas o atendimento ao público é deficitário e não condiz com as expectativas dos turistas. Infere-se que os formadores da única instituição de ensino profissionalizante do município de Barreirinhas representam que a responsabilidade de instrução do capital humano compete ao mercado, isentando-se, assim, do compromisso com a qualidade do atendimento na atividade turística local. Considerando-se que a experiência turística é composta por diversos fatores, o

relacionamento com os turistas por parte daqueles que exercem cargos que lidam diretamente com os visitantes carece de aperfeiçoamento.

Os alunos compreendem a forma como as agências de turismo receptivo atuam em Barreirinhas. Observam que o tratamento despendido aos turistas, em sua chegada à localidade, não é o mais adequado. Admitem que a escassez de colaboradores proficientes em uma segunda língua prejudica a assistência aos visitantes estrangeiros e ocasiona perda de oportunidades. Quanto aos aspectos da qualificação dos agentes turísticos, percebem que os estabelecimentos que investem em capacitação contam com funcionários mais bem preparados para a atividade. Sobre a venda dos passeios turísticos na região, são favoráveis à expansão da oferta, com exploração de novos segmentos turísticos. Percebe-se que os discentes não se imaginam como futuros integrantes do mercado turístico, atuando no receptivo local, nas agências de turismo, nos estabelecimentos de alimentos e de bebidas e nos meios de hospedagem, ou como condutores de turismo. Não entendem que podem contribuir, por meio da sua formação, para a melhoria da qualidade dos serviços turísticos.

## Referências

AB'SABER, A. N. **Litoral do Brasil**. São Paulo: Metal Livros, 2001.

BARRETTO, M. **Manual de iniciação ao estudo do turismo**. Campinas: Papirus, 1999 (Coleção Turismo).

BENI, Mario Carlos. **Análise estrutural do turismo**. 11. ed. São Paulo: Senac, 2003.

BRASIL. **Anuário Estatístico de Turismo –2018**. Ano base 2017. Volume 45 - 1. ed. Brasília, Distrito Federal.

BRASIL Ministério do Turismo. **Ecoturismo: orientações básicas**. Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico, Coordenação Geral de Segmentação. 2. ed. – Brasília: Ministério do Turismo, 2010.

CARVALHO, R. C. **Turismo nos Lençóis Maranhenses**: Estudo das Representações Sociais de Atores Sobre a Situação Atual e Futura nos Municípios de Barreirinhas e Santo Amaro do Maranhão. 312p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

COSTA, P. C. **Unidades de conservação**: matéria-prima do ecoturismo. São Paulo: Aleph, 2002.

FONSECA FILHO, Ari da Silva. Educação e turismo: Reflexões para elaboração de uma Educação Turística. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, [s.l.], v. 1, n. 1, p.5-33, 1 set. 2007. ANPTUR - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Turismo.



GUARESCHI, P. Representações sociais e ideologia (Social Representations and Ideology).

**Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, p. 33-46, jan. 2000.

ICMBIO. AUTOR OU ORGANIZAÇÃO. **Portal do Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses**. Guia do Visitante, 2018. Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/parnalencoismaranhenses/guia-do-visitante.html>. Acesso em: 26// ago. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa. **Censo Demográfico 2015**. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default\\_territ\\_area.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default_territ_area.shtm). Acesso em: 29 mar. 2017.

KINKER, S. **Ecoturismo e conservação da natureza em parques nacionais**. Campinas, SPo: Papirus, 2002.

LAGE, B. H. G.; MILONE, C. **Economia do turismo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LIMA, Rozuila Neves *et al.* Polo Parque dos Lençóis Maranhenses: uma investigação sobre o grau de atratividade do município de Barreirinhas e comunidades. **Guaju**, v. 4, n. 1, p. 75-93, 2018.

LINDERBERG, K., HAWKINS, D. E. (ed.). **Ecoturismo: um guia para planejamento e gestão**. São Paulo: SENAC, 1995.

MARANHÃO Secretaria de Turismo. Plano maior 2020 - Plano Estratégico de Turismo do Estado do Maranhão. **Relatório Final**, São Luís: SETUR-MA, 2012.

MELO-SILVA, Gustavo; EMMENDOERFER, Magnus Luiz; DE ARAÚJO, Joaquim Filipe Esteves Ferraz. Desenvolvimento de produtos tradicionais artesanais e destinos turísticos regionais no contexto da indústria criativa. **Caderno Virtual de Turismo**, v. 17, n. 3, 2018.

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

OMT - Organização Mundial do Turismo. **Código Mundial de Ética do Turismo**. Santiago do Chile: OMT, 1999.

Organização Mundial do Turismo (OMT) & Programa de Meio Ambiente das Nações Unidas (PNUMA). **Declaração de Ecoturismo de Quebec**. Quebec – Canadá: OMT; UNEP, 2002.

PIRES, P. S. **Dimensões do ecoturismo**. São Paulo: Senac, 1998.

ROCKTAESCHEL, B. M. **Terceirização em áreas protegidas**: estímulo ao Ecoturismo no Brasil. São Paulo: Senac, 2006.

RUSCHMANN, D. V. M. Impactos ambientais do turismo ecológico no Brasil. **Revista Turismo em Análise**, Brasil, v. 4, n. 1, p. 56-68, mai. 1993. ISSN 1984-4867. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rta/article/view/63069>. Acesso: 19 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Turismo e planejamento sustentável**: a proteção do meio ambiente. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Turismo).

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

TOMAZONI, Edegar Luis. Educação profissional em turismo: cria-se mercado pela formação? **Revista Turismo em análise**, v. 18, n. 2, p. 197-219, 2007.



**A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO UM EXERCÍCIO DE CIDADANIA E  
COMO DIREITO À MEMÓRIA EM RELAÇÃO AOS OBJETIVOS DE  
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

# A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO UM EXERCÍCIO DE CIDADANIA E COMO DIREITO À MEMÓRIA EM RELAÇÃO AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Nathália Maria Novaes Victor  
Rachel Duarte Abdala

## Introdução

Este capítulo aborda a análise sobre a Educação Patrimonial como uma metodologia educacional que possibilita a valorização da diversidade cultural e a contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. A Educação Patrimonial é um processo sistemático de ensino que foca em Patrimônios Culturais como elementos centrais. Com o advento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecidos pela Organização das Nações Unidas e a determinação da meta de “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”, tornou-se necessário o desenvolvimento de pesquisas no campo da Educação pelo viés de um desenvolvimento sustentável e de exercício de cidadania, na perspectiva de Patrimônios Culturais.

Tal abordagem justifica-se pelo pequeno número de pesquisas na região a respeito deste tema, e pela necessidade de se trabalhar as relações de cidadania e identidade entre a comunidade e seus Patrimônios.

O objetivo, portanto, é discutir possíveis articulações entre a Educação Patrimonial e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Este propósito é aqui desenvolvido por meio de revisão bibliográfica pautada no referencial teórico que permeia os assuntos abordados.

## A educação para o Patrimônio

É importante começar apresentando do que se trata a Educação Patrimonial. Trata-se de uma metodologia de ensino pautada no Patrimônio Cultural como elemento central. Foi apresentada no Brasil pela museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta em 1983, no 1º Seminário de Educação Patrimonial no Brasil, organizado pelo Museu Imperial, em Petrópolis-RJ. A partir desse evento, desenvolveu-se uma metodologia específica para o trabalho educacional em museus, monumentos e sítios históricos, hoje difundida por todo o país (HORTA *et al.*, 1999).

Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a

compreensão sócio histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, para convívio das diversas noções de patrimônio cultural.

A educação patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações que despertem o interesse das pessoas por resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva. Ainda segundo Horta (1999) e o guia, a educação patrimonial é um processo sistemático de ensino e aprendizado que aborda o Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo.

A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu Patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania (HORTA *et al*, 1999, p. 232).

Trazendo essas questões para a realidade da Educação, os processos educativos formais e não-formais têm como foco o patrimônio cultural que deve ser apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação, sempre considerando o jogo político das memórias e identidades dos sujeitos envolvidos.

A Educação Patrimonial, que possibilita um diálogo permanente, implícito nesse processo educacional, estimula e facilita a comunicação e a interação entre as comunidades e os agentes responsáveis pela preservação e estudo dos bens culturais, possibilitando a troca de conhecimentos e a formação de parcerias para sua valorização.

Na educação formal, a Educação Patrimonial deve ser uma proposta dinâmica e criativa de a escola se relacionar com o patrimônio de sua região e de sua localidade. A partir dessa ação, deve-se ampliar o entendimento dos vários aspectos que constituem o patrimônio cultural e o que isso tem a ver com formação de cidadania, identidade, memória e tantas outras coisas que fazem parte da vida das pessoas e das quais elas muitas vezes não se dão conta do quão importantes elas são. Esse processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da própria história e cultura. Assim, o ensino e a aprendizagem na esfera do patrimônio devem tratar a população como agentes histórico-sociais e como produtores de cultura.

## **A relação da Educação Patrimonial com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis**

Em setembro de 2015, foram estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) 17 metas globais que visam assegurar um desenvolvimento sustentável a todos os países, erradicando a pobreza em todas as suas formas e dimensões com um plano de ação para os próximos 15 anos. Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) compreendem o anúncio de 169 metas que foram recomendadas como formas cumprir uma nova Agenda mundial. Segundo a ONU, os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável constroem-se sobre o legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e concluirão o que estes não conseguiram alcançar. O teor do documento é compreendido por um sentido de maior compromisso com o desenvolvimento global, com o reconhecimento e a aceitação de diferenças e com a sustentabilidade e a preservação do planeta.

À educação, assunto abordado diretamente no objetivo número 4, aplica-se a meta de “[...] assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (UNESCO, 2015). A educação, um direito básico de todos, é também lembrada e reivindicada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

As metas designadas no objetivo número 4 das ODS tratam, não apenas dos processos educativos de alfabetização de todas as idades, pois a meta 4.7 define que se deverá,

[...] até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2015).

Com essa meta, entende-se que a educação não trata apenas de um processo de transmissão de conhecimentos e de compreensão de matérias didáticas; é também responsável pelo desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, aprimorando habilidades e competências dos alunos. Uma educação de qualidade inclui aspectos de desenvolvimento individual, cognitivo e ético, além de práticas de cidadania e de valorização e reconhecimento da pluralidade cultural que existe no mundo.

Segundo Freire (1996), a educação é um processo humanizante, social, político, ético, histórico e cultural. Com base nessa concepção, tem-se que a educação é um instrumento que provoca a emancipação do sujeito e a transformação da realidade social. Freire afirma também que “[...] ensinar não se trata de apenas transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 24).

A transmissão de conhecimentos não se dá apenas por ambientes formais de ensino, como escolas, mas também por meio do convívio familiar, das relações sociais que são estabelecidas entre as pessoas em uma sociedade, nas igrejas, nos museus e instituições culturais, e de tantas outras formas.

É importante ressaltar também que, ao contrário do que comumente é entendido, em referência ao Patrimônio, é que ele vai além de construções ou elementos naturais palpáveis. Fazem parte do Patrimônio de uma sociedade as crenças, as práticas, os saberes, os fazeres, as formas de expressão, entre outros elementos que formam a identidade cultural que é transmitida por gerações. Esses Patrimônios Culturais são muitas vezes transmitidos sem serem identificados como Patrimônios, o que pode acabar resultando no seu desaparecimento, se não for reconhecido com algo que deve ser preservado.

A Educação Patrimonial entra nesse contexto como um instrumento que possibilita um conhecimento crítico e a apropriação consciente, pelas comunidades, do seu patrimônio. Esses são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania. Desse modo, possibilita-se ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Esse processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural.

Dessa forma, fica evidente que o trabalho da Educação Patrimonial também está voltado para a construção de sujeitos sociais que buscam uma transformação da realidade que os cerca e que lhes proporciona a oportunidade de conhecer a história de suas comunidades e, conseqüentemente de si mesmos, o que produz uma relação de identidade e pertencimento. Esse reconhecimento de identidade insere o indivíduo em um contexto cultural, em um grupo social e aponta seu papel na comunidade, contribuindo assim para um exercício pleno de cidadania pautada na promoção da cultura local e na valorização da diversidade cultural.

### **Exercício de cidadania e o direito à memória**

Em face da relação que este artigo objetiva traçar entre a Educação Patrimonial e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, é importante mencionar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que foi proclamada em 10 de dezembro de 1948. Escrita em um contexto pós-segunda guerra mundial (quando o mundo inteiro presenciou os horrores do nazismo na Alemanha, que culminou na perseguição e extermínio de todas as pessoas e culturas diferentes das determinadas pelo governo nazista como “padrões culturais alemães”), tornou mais evidente a necessidade da cultura como elemento essencial à dignidade humana.

A DUDH é um importante reconhecimento por parte da Organização das Nações Unidas (ONU) a respeito de direitos culturais que a sociedade deve respeitar e assegurar a todos os cidadãos. O Artigo 27 diz que todos têm o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, compartilhar os avanços científicos e seus benefícios e obter crédito por seu próprio trabalho. Esse artigo incorpora firmemente os direitos culturais como direitos humanos para todos (DUDH, artigo 27).

Segundo Halbwachs (2006), evocando sua formulação acerca da memória coletiva, embora sejam os indivíduos que lembram, são os grupos sociais que determinam o que é “memorável” e as formas pelas quais será lembrado. Assim, os indivíduos identificam-se com os acontecimentos públicos relevantes para o seu grupo, ou seja, lembram mesmo aquilo que não experienciaram diretamente. Esse é justamente o processo constitutivo da História, e por esse motivo é necessário manter referências concretas que nos lembrem de fatos, acontecimentos e de momentos históricos. Essas referências, que são construídas com esse intuito ou que se tornam relevantes ao longo do tempo, constituem o patrimônio da humanidade.

A autora Marilena Chauí (2006) utiliza o termo “direito a memória”, para se referir à memória como um direito do cidadão e uma reflexão acerca de todos os sujeitos sociais que devem ser compreendidos como produtores de cultura, de memórias, de História; e não a uma memória ilusoriamente única ou a uma produção oficial da História.

Segundo BENJAMIN (1985):

[...] todos os bens culturais que ele [o materialista histórico] vê têm uma origem quem ele não pode contemplar sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, mas também ao duro, penoso e anônimo trabalho de seus contemporâneos. Nunca houve um monumento de cultura que também não fosse um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta da barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (1985, p. 225).

Em outras palavras, a memória que deve ser conhecida, resgatada e rememorada pela sociedade não deve ser uma memória institucionalizada e/ou uma história contada apenas pelo viés dos “vencedores”. Não se pode esquecer que a interpretação do Patrimônio Cultural (assim como a aplicação metodológica da Educação Patrimonial) deve ser feita com as comunidades locais e para elas próprias, para que assim haja de fato sustentabilidade na transmissão desses conhecimentos, para que seja exercida a cidadania e o respeito na promoção da cultura local e na valorização da imensa pluralidade cultural que existe.

A memória contestadora do triunfalismo dos poderes estabelecidos, que desorganizaram o espaço, o tempo e a participação, a história dos vencidos não é a sacralização e construção de uma história única, pois isso seria simplesmente transferir para movimentos populares e sociais



os mesmos procedimentos de apropriação do passado usados pela história do vencedor. De fato, é necessário ter claro que o espaço da cidadania, que permite a produção de uma história e de uma política democrática de patrimônio histórico, não necessita ser preenchido por um novo herói. (CHAUI, 2006, p. 124).

Ampliar o desenvolvimento de pesquisas relacionadas aos Patrimônios Culturais significa mais que catalogar manifestações culturais numa perspectiva positivista, perceber e compreender os processos históricos que determinaram a configuração de fronteiras e das especificidades das regiões. Para Ulpiano Bezerra de Meneses, “[...] ter consciência histórica não é informar-se das coisas outrora acontecidas, mas perceber o universo social como algo submetido a um processo ininterrupto e direcionado de formação e reorganização” (MENESES: 1992, p. 185). De acordo com Ulpiano Meneses:

O suporte fundamental da identidade é a memória, mecanismo de retenção de informação, conhecimento, experiência, quer em nível individual, quer social e, por isso mesmo, é eixo de atribuições, que articula, categoriza os aspectos multiformes de realidade, dando-lhes lógica inteligibilidade. (MENESES: 1992, p. 183.)

A memória, assim como a identidade, caracteriza-se duplamente como coletiva e como individual. Perceber não só essa caracterização, mas também a relação entre individual e coletivo, possibilita a compreensão das especificidades regionais e das formas metodológicas de investigação que viabilizam pesquisas passíveis de verificar essas características e relações. Isso implica salientar que pensar o regional, investigar com base na relatividade não significa excluir o geral, o todo, o nacional, mas evidenciar sua identidade.

A Educação Patrimonial faz-se extremamente necessária nessa problemática, para que ocorram discussões acerca dos Patrimônios Culturais de forma que seja de fato exercido o direito à memória, e para integrar a vidas das pessoas às dimensões do cotidiano, fugindo de processos de retificação de símbolos.

Para concluir este tópico, aponta-se que, para que a Educação Patrimonial alcance plenamente seus objetivos sociais, deve-se repensar a concepção de uma “alfabetização cultural”. O processo de conhecimento de Patrimônios Culturais não deve vir apenas de uma visão contemplativa e estática, visto que as comunidades são sujeitos ativos no processo de patrimonialização. A Educação Patrimonial deve ser uma importante ferramenta de cidadania e democracia, como uma garantia de que as comunidades tenham voz e desempenhem o papel de protagonistas em ações relativas às suas memórias e histórias, e na construção de conhecimento.

## Considerações finais

Com base nos conceitos apresentados nos tópicos anteriores, conclui-se que o processo metodológico da Educação Patrimonial visa promover a valorização da cultura local e a autopercepção social, histórica e cultural. Sua proposta também contribui para a identificação das pessoas como sujeitos históricos e como pertencentes a uma comunidade.

Aponta-se também que, para um exercício pleno do direito dos cidadãos à memória, deve-se reafirmar que não há uma história única a ser contada. As memórias podem ser coletivas, mas as memórias e histórias de um povo devem considerar toda a sua pluralidade, assim como a relação entre individual e coletivo possibilita compreender as especificidades regionais e as metodologias de investigação que viabilizam pesquisas sobre essas características e relações.

Os educadores patrimoniais, portanto, devem primar por despertar nas pessoas o desejo de discussões acerca dos Patrimônios Culturais, para que haja um compromisso com as formas de se pensar neles em um movimento coletivo e democrático. Não se deve refletir apenas sobre um passado distante ou sobre memórias não-locais e que não conferem uma identidade para as comunidades; mas reconhecer os verdadeiros Patrimônios em nossos cotidianos, em um movimento de desenvolvimento democrático e sustentável.

## Referências

BENJAMIN, Walter. “O conceito de história”. In: **Obras escolhidas**. Magia e técnica. Arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano**: artes de fazer. Trad. de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth, Petrópolis: Vozes, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania Cultural**: o direito a cultura. São Paulo-SP: Fundação Perseu Abramo, 2006.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 10. jun. 2020.

DROPA, Márcia Maria; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **As relações entre educação, cultura e patrimônio**: apontamentos teóricos. XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR, Paraná: 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18158\\_8743.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18158_8743.pdf). Acessado em 14.jun.2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. O patrimônio cultural entre o público e o privado. In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Cultura. Departamento do Patrimônio Histórico. **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania**. São Paulo: DPH, 1992.

UNESCO. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Data de acesso: 10 jun.2020.



**PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE PROFESSORES: DESAFIOS E  
CONTRADIÇÕES**

# PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE PROFESSORES: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES

Elisa Maria Andrade Brisola

Rosalba Ramos Reis

## Introdução

A polarização ideológica na sociedade brasileira afetou de modo geral a sociedade e, de modo particular, professores e professoras em seu conjunto, pois o debate adentrou o ambiente escolar, na medida em que este não é um espaço neutro. Os professores, por sua vez, passaram a ser alvos de críticas negativas sobre seus posicionamentos ideopolíticos, sobretudo com o arrefecimento do movimento Escola sem Partido.

Nesse contexto adverso, entender em quais espaços os professores expressam seus valores e ideologias torna-se relevante, à medida que esses profissionais sofrem também as injunções da conjuntura de crise do capital, contrarreformas do Estado, neoliberalismo e disseminação do ideário pós-moderno.

Assim, este texto objetiva refletir sobre a participação política de professores que atuam na rede pública de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e quais desafios e contradições perpassam o exercício da sua profissão.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, empregou a Metodologia da História Oral e entrevistou 7 professores que atuam desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Inicialmente, esperava-se entrevistar dois professores de cada segmento da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, sendo um professor e uma professora de cada segmento, o que totalizaria 8 entrevistados, porém, durante o processo e período de entrevistas, o professor homem que atua na Educação Infantil desistiu de participar, ficando apenas com 7 entrevistados. Como critério para a escolha dos participantes, esses deveriam ser estatutários. Também adotaram-se siglas para identificação dos entrevistados, que faziam referências ao gênero e segmento de atuação, como, por exemplo: EM-M (professora que atua no Ensino Médio – MULHER), FUNDI-H (professor que atua no Ensino Fundamental nos anos iniciais HOMEM)

## 1. Espaços de participação

Os professores, no desempenho de suas funções, são formadores de opiniões, pois enquanto profissionais discutem com a sociedade o seu papel e imprimem seus valores em seus contextos de trabalho. Tal afirmativa se assenta na perspectiva do Ser Social<sup>1</sup> que considera o homem (no sentido genérico) como ser inteiro, pois, conforme Lukács

(2004), trata-se de um ser de escolhas, o qual não pode ser dividido em conformidade às atividades que exerce.

Na perspectiva lukcasiana, explica Forti (2013), o homem, por meio da sua ação (trabalho), engendra as relações sociais, os modos de vida, as ideias, as concepções de mundo, os valores, assim como produzem a sua vida material e é nessa perspectiva que:

Emergem a consciência e o conhecimento, pois no desenvolvimento do processo laborativo é que são gestadas as necessidades espirituais do homem; é nesse percurso que a realidade vai sendo por desvendada, tocando a sua dimensão subjetiva. Daí inferimos que na atividade laborativa que o ser humano ultrapassa-se como ser puramente natural e adquire consciência e é guiado por ela, produz conhecimentos e valores, constrói-se socialmente. (FORTI, 2013, p. 27)

Na linha analítica de Lukács (2004), o homem cria valores e estes são próprios às atividades humanas, são construções ontológicas inerentes ao Ser Social que se construiu em sociedade, por meio do trabalho e é portador de capacidade teleológica, ou seja, é construção social. Nessa concepção, os valores se transformam historicamente, pois, conforme Heller (1987), há certa decadência na estrutura dos princípios do poder, como, por exemplo, do patriarcado e de controles religiosos e setores mais tradicionais, resultando em mudanças nas questões de gênero, autonomia de outros componentes da estrutura familiar, proporcionando a possibilidade do exercício da sexualidade, desvinculada da responsabilidade de reprodução. Nessa perspectiva, as mulheres, por exemplo, passam, cada vez mais, a ingressar no mercado de trabalho, havendo uma modificação contínua na formação de valores já estabelecidos. Evidentemente, se reconhece que esse processo é longo e perpassado por contradições, idas e vindas, conforme o contexto histórico.

Para Heller (1987), pode-se, a partir de uma visão simplista ou errônea, entender e concluir que as “coisas na sociedade” estão desorganizadas ou fora de ordem, porém, para a autora supracitada, vista em primeira instância, a realidade que se apresenta pode transparecer que as famílias se encontram desestruturadas, ameaçadas, ou, até mesmo, em vias de extinção, contudo, numa leitura rigorosa, pode-se evidenciar sua plasticidade e sua capacidade de mudança e de adaptação às transformações econômicas, sociais e culturais em sua amplitude bem como sua relevância, nos espaços de sociabilidade e socialização primárias, de solidariedade e de proteção social.

Assim, ao se considerar as mudanças da sociedade no que tange aos valores, não se pode ignorar as necessidades da sociedade contemporânea.

Neste sentido, para Lukács (2013), o desenvolvimento do Ser Social está cada vez mais relacionado ao avanço e ao desenvolvimento das relações de produção, distanciando-se cada vez mais das necessidades biológicas, passando a ser mediado pelas ideologias.

Os valores, por seu turno, são criações humanas construídos a partir das relações sociais e só ganham sentido no processo de valoração que os indivíduos fazem tanto em relação

à natureza, quanto a objetos e a produtos de seu trabalho. Assim, podemos afirmar que os valores se referem às condutas humanas. (VÁZQUEZ, 2000).

Ainda é possível afirmar que os valores se constituem em princípios e conceitos “[...] que partem da ação humana ao mesmo tempo em que a orientam, passando pela análise subjetiva do homem” (CARDOSO, 2013, p. 32), razão pela qual é possível entender que os valores não são atitudes, mas as orientam. Entretanto, esse processo pressupõe que o homem tenha consciência deles.

Nesse sentido, cumpre destacar que os valores são criações coletivas – “[...] são”, “[...] ontologicamente, uma relação entre a subjetividade (forçada a fazer escolhas no seu confronto ininterrupto e cotidiano com o novo socialmente produzido) e as determinações da situação concreta em que se encontra” (LESSA, 2007, p. 102). Assim, pode-se deduzir que o homem em sua vida cotidiana é constantemente confrontado e obrigado a escolher os valores que orientam suas ações e tal processo é atravessado por contradições sociais, econômicas, políticas, religiosas, entre outras. “Os valores como criação coletiva [...] dizem “[...] respeito às relações sociais e, portanto, ao modo de produção (objetividade) e “[...] dialeticamente, eles passam pela individualidade e subjetividade do ser social.” (CARDOSO, 2013, p. 34).

No escopo dessa discussão, pode-se entender que, na sociedade atual, com as complexas mudanças operadas, tanto do ponto de vista econômico, como social e político, os indivíduos são impactados por tais processos e precisam fazer escolhas acerca dos valores que orientarão suas práticas.

É, pois, no escopo desse processo contraditório, que se busca compreender a participação política de professores da rede pública de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba, visto que a participação é orientada por valores e ideologias. Logo, a partir das escolhas dos sujeitos, pode-se compreender seus valores e ideologias e como percebem as contradições da sociedade atual.

A primeira questão dirigida na pesquisa supracitada aos professores refere-se ao *locus* de sua participação política. Entre os entrevistados da pesquisa, destacam-se dois posicionamentos que merecem reflexão, tendo em vista as visões que alimentam tais afirmativas. Assim, um grupo de professores aponta a igreja como lugar de participação política, e outro considera a escola como esse espaço.

Então, dentro dessa convicção espiritual que eu tenho hoje, me baseio. Minhas opiniões políticas e de pessoas que eu acho que pensam mais ou menos igual. E é isso, não sei debater ideias com as pessoas que não acreditam nas mesmas coisas que eu, se não tem sentido[...]o mais legal, de quando você discorda do outro dentro da igreja e eu acho isso sensacional, é que nós, partimos de um princípio dos ensinamentos de Jesus que é o amor, então dentro do amor de Jesus, daquilo que Ele te ensina, a gente consegue discutir, sem que aquilo se torne um problema. Isso deveria ser uma regra para a sociedade. Então, dentro da igreja discutir posições ideológicas é muito mais gostoso, porque você sabe

que você vai ser respeitado pelo outro lado e existem os pequenos grupos, em que são discutidas algumas questões bíblicas e aí não estou dizendo que é o que eu penso, ou o que você pensa, a gente discute aquilo que está escrito, que a gente tem como verdade. (FUNDII-M)

Eu sou cristão e faz uns 3 ou 4 anos que eu faço parte de uma igreja que chama Poiema. Lá, a gente realmente discute, porque as nossas pautas estão alinhadas, com as pautas conservadoras: que defende a família, a vida, a propriedade privada, a questão do direito de você cultivar e praticar sua religião com liberdade, então, tudo isso faz parte da pauta conservadora. Tem gente que é esquerdista e está lá, mas não sabe que a pauta é conservadora... Então, mas existe essa dicotomia, a pessoa defende certos valores, e ela não entende... e, na hora de discutir, ela acaba defendendo outro viés, eu falo, mas meu, isso é contraditório, com aquilo que a gente professa, mas isso é tudo falta de maturidade política e tudo mais (FUNDI-H)

Em relação à igreja como espaço de participação política Arruda, Costa e Magalhães apontam:

Na atualidade brasileira, os discursos religiosos influenciam diretamente as políticas públicas do país. Essa revolução silenciosa não se limitou, portanto, ao crescimento numérico de seguidores, que enterrou cinco séculos de monopólio religioso católico em toda a América Latina, mas alcançou uma penetração pública e política bem planejada, com supostos fundamentos teológicos, frequentemente complementados por ambições políticas personalistas dos líderes dessas igrejas. Além disso, a agenda moral evangélica (pró-vida e pró-família) conseguiu transcender barreiras denominacionais e atrai tanto evangélicos quanto católicos às suas fileiras. (ARRUDA; COSTA; MAGALHÃES, 2020, p. 12)

Os entrevistados que se denominam cristãos do segmento evangélico apontam para a igreja como *locus* de participação política, bem como afirmam compartilhar e promover debates, a fim de ampliar e consolidar suas ideias com seus pares. Declaram que, naquele espaço comungam tanto a crença religiosa, a fé e as doutrinas da igreja, como a direção política que interfere em suas escolhas, inclusive dos candidatos a cargos eletivos durante pleitos eleitorais, incluindo a eleição de 2018, em que o atual presidente se elegeu. As narrativas dos entrevistados acima citados remetem a influência do pensamento pós-moderno, cujos desdobramentos são o conservadorismo, o fundamentalismo religioso, o tradicionalismo, dentre outros aspectos (SOBRINHO, 2014). Pode-se ainda inferir que tais professores se afinam ao pensamento da direita, o qual se encontra fortemente disseminado atualmente como expressão de uma *nova direita*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> “A Nova Direita pode ser denominada como um fenômeno que atinge não só o cenário nacional, mas que, geograficamente, se estrutura sob suas próprias particularidades. No Brasil, ela deriva da reorganização neoconservadora, que, aliada às bases do neoliberalismo, assume posturas autoritárias e antidemocráticas, formando um “complexo estrutural e tradicionalmente assentado de formas sociais na formação social brasileira” (MASCARO, 2018, p. 18) que, por sua vez, confluem a exigência da desdemocratização - apontada como o cerne da virada hegemônica, segundo Esther Solano (2018). Dentre as especificidades mais significativas, constam: o libertarianismo<sup>1</sup>; o fundamentalismo religioso<sup>1</sup>; a reciclagem do antigo



As pautas da direita, segundo Bresser-Pereira (2006), voltam-se, sobretudo, para a manutenção do poder das forças políticas que a representam, a fim de assegurar a ordem e a perpetuação do *status quo*. Dessa maneira,

O movimento social de direita pretende preservar ou mesmo reforçar a representação de algum grupo que já esteja devidamente representado dentro do círculo de poder das sociedades. Atualmente, movimentos nacionalistas, tradicionalistas, que invoquem o direito natural, de base religiosa ou que defendam a estratificação social, seja por nascimento ou por meritocracia, podem ser agrupados entre os movimentos sociais de direita, segundo nosso critério. (SILVA, 2014, p. 155)

Para além das pautas da direita, as pautas conservadoras da direita evangélica se fundem, incorporando o conservadorismo da direita, com a exaltação da família tradicional e patriarcal, o fundamentalismo religioso exacerbado, a interpretação literal da Bíblia, rechaço à população LGBTQIA+, invalidação do movimento feminista, defesa do privado em detrimento do coletivo, fatalidade de acordo com a vontade divina, expectativa de salvação por divindades, mitos ou representantes escolhidos de acordo com a vontade de Deus. Nesse sentido,

Milhões dos votos amealhados se devem a razões religiosas. Através da influência das igrejas neopentecostais, que alavancaram sua influência entre os seguidores, haja vista essas denominações religiosas terem construído uma poderosa máquina clientelista, utilizando os cultos para a propaganda política, onde incutiram entre os fiéis... a ideia do perigo do comunismo e de uma pauta anticristã por parte dos demais candidatos (ARRUDA *et al.*, 2020, p.14)

A Igreja Católica, por sua vez, tem perdido fiéis no Brasil, principalmente no período de 2000 a 2010, pois segundo JACOB *et al.* (2013),

Enquanto a população brasileira registrava um aumento de quase 21 milhões de habitantes, o número de católicos revelava uma queda de mais de 1 milhão de pessoas. O descompasso entre o crescimento da população e o do número de católicos já vinha sendo observado nas décadas anteriores, quando a taxa de crescimento dos católicos era inferior ao da população. Porém, em 2010, observa-se, pela primeira vez, uma redução do número absoluto de católicos, e não apenas do seu percentual. (JACOB; HEES; WANIEZ, 2013, p. 11)

Talvez por esse motivo as igrejas neopentecostais tenham se apropriado de maneira tão vasta da política brasileira, aumentando cada vez mais sua bancada, eleição após eleição. Nessa direção,

Num contexto de redução do número de católicos, o crescimento dos evangélicos pentecostais se constitui no principal fator da diversificação religiosa que vem ocorrendo no Brasil, a partir dos anos

---

comunismo<sup>1</sup>; o ataque ao Estado como garantidor de direitos; a obsessão por questões culturais e o medo como instrumento de controle (CARAPANÃ, 2018; MIGUEL, 2018; SOLANO, 2018). (SILVA, 2020, p. 32)

1980. De fato, o número de pessoas que declaram pertencer a uma das religiões do grupo pentecostal encontra-se em constante aumento no país: 3,9 milhões em 1980, 8,2 milhões em 1991, 17,6 milhões em 2000 e 25,4 milhões em 2010. Como se vê, a população pentecostal dobra a cada década entre 1980 e 2000. (JACOB *et al.*, 2013, p. 12)

Embora não se tenha a pretensão de discutir acerca da história da Igreja Católica e sua relação com a política brasileira, é necessário apontar que a esquerda católica, ao longo dos anos, sobretudo no período da Ditadura Militar (1964-1985), se posicionou em favor dos grupos de minorias e dos pobres, fundamentada na Teologia da Libertação.

Segundo Menezes Neto (2007), a América Latina foi a região em que a Teologia da Libertação mais se fortaleceu, entre os anos 1950 e 1960, devido à implantação de indústrias e a grande migração de pessoas do campo para a cidade. O capital nacional e internacional foi beneficiado por políticas que estimularam tais implementações. Com a migração, surgiam, nas cidades, um proletariado urbano e uma massa de moradores em favelas. Para o autor, países como o Brasil apresentavam alto nível de crescimento industrial, porém não atingia melhores níveis de distribuição de renda, o que propiciou a mobilização política popular, com focos de luta armada, ocasionando a reação do nicho conservador, que, em resposta aos movimentos em que golpes militares passaram a dominar o continente.

Os setores conservadores da igreja, por sua vez, foram contrários às ideias contidas no documento Paz e Justiça<sup>2</sup> (1975), que trazia à luz a discussão acerca da necessidade de lutar contra as injustiças sociais. O referido documento também trazia diretrizes, em relação ao direito de greve e denúncias dos regimes ditatoriais encabeçados pela direita opressora. Naquele contexto, a igreja se dividiu em duas alas, originando a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que traçou diretrizes e uniu grupos para reflexões políticas. Dessa maneira,

As propostas vinculadas à Teologia da Libertação passaram a crescer, principalmente no Brasil, que, no período, vivia a redemocratização e a reorganização política da sociedade civil. Os anos 1980 conhecem uma reorganização pujante da sociedade brasileira e, inegavelmente, os setores da Igreja Católica vinculados a Teologia da Libertação deram uma grande contribuição. (MENEZES NETO, 2007 p. 334)

Contemporaneamente, assiste-se a um novo avanço conservador no âmbito da Igreja Católica, ainda que a figura do Papa Francisco seja um expoente de luta contra a pobreza e a desigualdade social, bem como a favor da liberdade e da diversidade.

---

<sup>2</sup> O envolvimento da Igreja com denúncias de violações cometidas pelo Estado brasileiro à época do regime militar foi bastante diversificado: houve envolvimento dos leigos católicos por meio das atividades da Comissão Pastoral da Terra e Carcerária, por exemplo. A Comissão Justiça e Paz (CJP), criada em 1968 pela CNBB, recebeu autorização para assumir uma abordagem mais ativista somente um ano depois do comentário público do Papa Paulo VI sobre tortura no Brasil, no início de 1970 (SERBIN, 2001, P. 331). Em 1975, após os acontecimentos e processos socioculturais e eclesiais de 1966 a 1974, esse plano traz explicitamente a defesa e a promoção dos direitos humanos (AQUINO, 2020, p. 10).

No caso específico dos professores entrevistados neste estudo, constata-se a adesão às pautas conservadoras da chamada “nova direita”, às quais reverberam em seus valores e escolhas que se manifestam no âmbito religioso, mas também fora dele, quando estes valores influenciam suas escolhas políticas. Entretanto, como anteriormente afirmado, as narrativas são atravessadas por contradições. Exemplo disso são os mesmos professores que apontam a igreja como espaço de militância, criticam os valores defendidos pela esquerda, porém não aceitam o controle proposto pelo projeto Escola sem Partido.

Os professores que se declararam pertencentes ao espectro da esquerda, por seu turno, não apontaram considerações acerca de religião, Deus e fé para se posicionarem politicamente ou para escolherem seus candidatos em eleições. Ao contrário dos entrevistados declarados de direita e, também evangélicos, eles demonstraram, por meio de suas narrativas, questionamentos acerca da fé, expondo, inclusive, a necessidade de haver criticidade em relação às crenças e aos dogmas religiosos. Estes entrevistados acreditam na ciência acima de crenças religiosas.

Nessa direção, observa-se que os entrevistados não evangélicos não justificam suas intenções de votos de acordo com suas crenças ou fé religiosas, mas em conformidade às suas experiências sociais e com a qualidade e tipo de formação familiar, econômica, escolar, bem como conseguem diferenciar atuação política e luta por ideais de dogmas ou crenças da religião

Eu não frequento uma igreja, ou templo específico em que eu atuo, eu aceito convites e vou em todos que sou convidada, eu sou uma mulher de fé, eu rezo, já fui à igreja católica, já fui em igreja evangélica, a fé não pode ser cega, ela tem de ser crítica, tem de haver interpretação de texto. Eu já estudei o espiritismo também, mas não dá para levar ao pé da letra, precisa ser interpretado. A Bíblia, por exemplo, não foi escrita por quem conhecia a China, por exemplo, a Índia, é uma questão de espaço geográfico. Então, a interpretação de texto é tão fundamental para sociedade e para a religião (EM-M).

Eu já fui da igreja, do grupo de jovens, mas isso não me pertence mais faz tempo, hoje minha maior atuação política é realmente na escola, com meus alunos dando aulas (FUNDII-H).

[...] a gente tem que começar a tirar algumas ideias erradas, essa coisa de doença, essa coisa que é fora de Deus, que Deus vai botar todo mundo na fogueira, e você vê um discurso que ser gay não é de Deus, mas a mesma pessoa que está fazendo esse discurso é a pessoa que está traindo a esposa, sabe, que tem relacionamento fora do casamento, a que grau que a gente chegou, é de Deus ficar lá traindo a esposa? Não, é né? “Ah, mas isso aí Deus perdoa”, não é assim. [...] porque aqui é ciência, prova para mim que funciona, senão não vai ser no campo do achismo não e as pessoas se incomodam, porque elas não sabem que o que elas pensam é achismo, elas acreditam fielmente naquilo e pronto, acabou, é como uma fé religiosa, para eles não adianta você provar que eles estão errados, eles nunca vão se achar errados (EM-H).

A atuação política dos professores entrevistados, no que tange às suas práticas religiosas, demonstra que seu posicionamento e escolhas eleitorais, seja da direita ou da esquerda, é determinada ideologicamente por aspectos que refletiram no resultado das urnas de 2018, com a eleição do atual presidente da república, como se observa:

Segundo pesquisa Datafolha de 25 de outubro de 2018, o ‘católico’ Bolsonaro recebeu 59% dos votos entre os evangélicos, enquanto o também católico Haddad recebeu apenas 26%.<sup>17</sup> O peso do voto dos evangélicos foi, portanto, decisivo para sua eleição e as próprias lideranças evangélicas não deixam desde então que Bolsonaro se esqueça disso. Apesar de se declarar católico, Bolsonaro mantinha estreitas alianças com políticos e lideranças evangélicas, foi batizado no Rio Jordão em 2016 pelo Pastor Everaldo, sua esposa Michelle é batista, seu casamento foi realizado por Silas Malafaia, pastor da igreja Vitória em Cristo, que Bolsonaro frequentava até 2016. Ele recebeu apoio unânime dos setores evangélicos conservadores que o guindaram até a cadeira de presidente da república. (MOREIRA, 2019, p. 111)

A participação política dos professores, enquanto profissionais e categoria de classe, perpassa pela consciência que demonstram ter acerca de suas condições de trabalho. Nesse sentido, observa-se que existem diferenças de atuação política entre segmentos de atuação na educação básica e entre professores homens e mulheres, contudo professores com maior escolaridade discorrem acerca de maior participação política de forma efetiva na busca e luta por direitos.

Eu era muito participativo porque, eu, no meu período de aluno, não, eu não era aluno ainda, mas durante o período em que eu fiquei desempregado, eu militei no PT. Então, eu fui na marcha dos Cem mil em Brasília<sup>3</sup>, estava no movimento dos professores na praça da República em 2000, fui naquele movimento dos vinte anos da greve dos anos oitenta, no estádio Elvira em São Bernardo do Campo, ou seja, eu era bem participativo, eu participava na Câmara, nós fizemos juntos a manifestação do passe livre também dia 29 de Fevereiro dos anos 2000, depois, eu me tornei aluno, eu militei nos congressos estudantis, fui do diretório acadêmico, mas com pouca participação, apenas como suplente que fiquei lá na chapa, como eu falei, eu fui mais participante enquanto aluno, participei dos congressos estadual da UEE<sup>4</sup> em São Paulo, participei de dois congressos da UNE<sup>5</sup>, em 2001 e 2003. Então, eu tive uma vida muito ativa, aí, quando eu estava na Unitau, eu cheguei a ser candidato à presidência do diretório do Partido dos Trabalhadores de Taubaté, sempre fui membro do diretório de Taubaté até há 3 mandatos atrás eu ainda era dirigente, do Partido dos Trabalhadores, minha contribuição era ajudar, participar, fomentar pensamentos, mas, aí, essas ideias foram esvaziando um pouco,[...]eu participei de reuniões

---

<sup>3</sup> A marcha dos 100 mil, em Brasília, foi uma grande manifestação enfrentada pelo, então, presidente Fernando Henrique Cardoso e ocorreu em agosto de 1999. As pautas reivindicatórias incluíam posicionamentos contrários às privatizações de estatais anunciadas pelo governo, alta do dólar, taxa de desemprego e negligência do governo com casos de corrupção. O ato foi organizado por entidades da sociedade civil, sindicatos e partidos de oposição e reuniu cerca de 100 mil pessoas na Esplanada dos Ministérios, por isso ficou conhecida como “A marcha dos cem mil”.

<sup>4</sup> União Estadual de Estudantes.

<sup>5</sup> União Nacional dos Estudantes.

quando tentamos fazer o sindicato exclusivo dos professores municipais, fui em várias reuniões, fiz parte do movimento que foi na frente dos servidores municipais para poder reivindicar que lutasse pela nossa categoria, coisas que dificilmente fazem (EM-H).

Os espaços agora ficaram mais restritos, mas eu sou muito apoiadora da política de rua, eu acho que isso é de verdade a política, de as pessoas irem para rua, irem à luta. Neste momento de pandemia, as pessoas ficaram restritas às suas casas e as discussões aconteceram mesmo online, em comentários, mas você pode comentar, argumentar, rebater, com educação, porque o tom que você usa com quem discorda é um, mas o tom que você usa com quem é grosseiro e mal-educado é outro. Mas nós vimos mesmo, com a pandemia, diversas categorias profissionais indo para as ruas, é... começou com as torcidas organizadas em São Paulo, teve os entregadores<sup>6</sup>. Agora acabei de ver os professores da rede estadual, teve a greve dos metroviários em São Paulo, é que as coisas acontecem mais nas capitais, mas se a gente parar e pensar que poucas pessoas tiveram a oportunidade, a prerrogativa de realmente fazer quarentena, o negócio é botar a máscara e sair marchando, é isso mesmo, porque pessoas na rua, pressionam seus governantes com inteligência, eu acho muito importante isso em um Ser político, empregar as palavras com inteligência, agir com sabedoria, é a melhor forma de atuar para modificar a política do país, com inteligência, ética para mudar a vida das pessoas. Outra forma de representatividade são os sindicatos, eles são muito importantes. Sem os sindicatos, nós retornaríamos para o século XIX. Vou usar de exemplo: há um tempo atrás teve a segunda paralisação dos entregadores de São Paulo e, vejam só, eles não têm direitos trabalhistas, não têm folga, sem alimentação no trabalho, não, sem benefícios, sem assistência à saúde, numa profissão arriscada, porque ficam no trânsito em cima de uma moto,[...] lutando sem sindicato, com formas extremamente precárias de trabalho. Isso é o retorno ao século XIX, no início do processo de industrialização do mundo, a ausência dos sindicatos seria um retrocesso, até com os sindicatos, nós professores conseguimos muito pouco, e olha que temos instrução, somos escolarizados,[...]então precisamos pensar o quanto ainda, em questões trabalhistas, estamos no século XIX e lutar para conseguirmos chegar ao século XXI e os sindicatos nos colocam em uma condição de ter um mecanismo a mais para lutarmos, a questão é que só perdemos direitos e precisamos lutar para parada dessas perdas,[...]nós trabalhadores, com todas as críticas, com todos os problemas que enxergamos nos sindicatos, eles são mais um instrumento de luta, para nós reduzirmos ou tentarmos bloquear as perdas e isso está muito difícil, porque as pessoas não estão preocupadas com o coletivo, nós precisamos de professores nas ruas, lutando conosco,[...]e vendem uma ideia pra nós, de que é um favor que o patrão está fazendo, comprar essa ideia de que você está devendo ao patrão, porque ele te emprega e paga seu salário não dá, ele quem está te devendo, pelo tanto de horas que você se dedica, o quanto você dispõe do seu trabalho lá na empresa dele (EM-M).

---

<sup>6</sup> Foi uma greve organizada pelos entregadores com o objetivo de "parar" o serviço de entregas em boa parte do país, foi comandada principalmente por três empresas: *Ifood*, *Rappi* e *Uber Eats*. Movimentos nas redes sociais pediam para que os consumidores não fizessem pedidos via aplicativos de entrega de comida, para contribuir com o movimento.

A narrativa da professora EM-M expressa o quanto a participação política e a consciência de classe são elementos fundantes para uma prática profissional comprometida com valores coletivos e não questão estritamente de escolha individual.

## **2. Participação política e suas contradições**

Ao observar o movimento das centrais sindicais nos anos 1990 no Brasil, e a crise do sindicalismo brasileiro, no escopo da agenda neoliberal, instituídas com a crise do capital, Ricardo Antunes (1996) afirma que as centrais sindicais se distanciaram do socialismo e do anticapitalismo, estabelecendo uma atuação política e ideológica que atendia ao projeto da direita, no qual a luta de classes foi dando lugar ao discurso da integração capital e trabalho. Nesse sentido,

Não é preciso dizer que o quadro de hoje é agudamente crítico. O sindicalismo da Força Sindical, com forte dimensão política e ideológica, preenche o campo sindical da nova direita, da preservação da ordem, da sintonia com o desenho do capital globalizado, que nos reserva o papel de país montador, sem tecnologia própria, sem capacitação científica, dependente totalmente de recursos forâneos. Na central Única dos Trabalhadores o quadro também é de grande apreensão, começa a ganhar cada vez mais força em algumas de suas principais lideranças, uma postura de abandono de concepções socialistas e anticapitalistas, em nome de uma acomodação dentro da ordem. (ANTUNES, 1996, p. 135)

Para maior compreensão da crise do trabalho, Antunes (2001) estabelece alguns elementos fundamentais: um deles se refere ao desmoronamento da esquerda tradicional, ocorrendo um processo de social democratização da esquerda e sua atuação subordinada à ordem do capital, o que atingiu fortemente a esquerda tanto sindical, quanto a partidária.

Conforme Antunes (1996), o sindicalismo de esquerda passou a recorrer cada vez mais a burocratização e à institucionalização.

Nessa direção, quando a entrevistada EM-M traz em sua narrativa a importância do sindicato na representatividade de classe e elenca que a falta de organização gera condições de trabalho precarizadas, explicita que os trabalhadores vêm perdendo seus direitos trabalhistas e sofrem com a precarização.

A perda de direitos do trabalhador apontada por Antunes (2001) é parte de um projeto econômico e político. De acordo com a narrativa da entrevistada, não existem meios para recuperar o que já foi perdido no atual cenário político nacional, mas existe a necessidade de frear as desregulamentações e uma das maneiras de travar esta luta é por meio da representação sindical.

Outro aspecto identificado nas narrativas em relação à participação política dos professores se refere ao lugar das mulheres nesse universo. Historicamente, reconhece-se, na sociedade patriarcal como a brasileira, maior poder de decisão e de participação política dos homens, validada na vida pública de acordo com suas escolhas e decisões acerca de vida particular, profissional e social. Resultante desse processo histórico, percebe-se, em contrapartida, a submissão das mulheres, violências e o não cumprimento dos direitos conquistados pela luta do movimento feminista brasileiro em suas várias nuances.

Com relação à participação política entre os gêneros, observa-se que os professores homens participam mais em espaços públicos, lutando por direitos relacionados ao trabalho, do que as professoras.

,Nesse sentido, cabe retomar a construção social do trabalho, que, segundo Antunes (2005) denomina-se divisão sexual do trabalho e, como consequência, tem limitado e diminuído as atividades laborativas da mulher, que são destinadas à ideia de cuidadoras, úteis para funções domésticas e do cuidado. Conforme Faria e Nobre (1997), as profissões de enfermeiras, assistentes sociais e professoras são exemplos de atividades laborais e de empregos destinados às mulheres, vistas como excelentes cuidadoras.

A divisão sexual do trabalho “[...] é uma das formas centrais para a exploração do capital sobre o trabalho” (CISNE, 2012, p. 109). É por meio dela que ocorre a segmentação e a hierarquização entre homens e mulheres, resultando, sobretudo, na subalternização das mulheres.

Conforme explica Cisne (2012), a divisão sexual do trabalho é fruto do sistema patriarcal-capitalista, o qual confere às mulheres baixo prestígio social, com trabalhos pouco valorizados socialmente. Tal perspectiva volta-se também à participação política das mulheres, pois, conforme aponta o Mapa das Mulheres na Política (2019), no

Relatório publicado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela União Interparlamentar (UIP) –, o Brasil ocupa a 134ª posição, dentre 193 nações, no ranking de representatividade feminina no Parlamento – colocação pior do que países como Etiópia (24ª), Iraque (68ª) e Arábia Saudita (109ª). As primeiras posições no ranking ficam com Ruanda (1º), Cuba (2º) e Bolívia (3º). Dos 81 senadores eleitos em 2018 no Brasil, apenas 12 são mulheres. Na Câmara, as mulheres ocupam somente 77 das 513 cadeiras, e das 25 comissões permanentes da Casa, apenas 4, ou seja, 16% foram presididas por mulheres ao longo de 2019. (IPU e ONU MULHERES, 2020, Disponível em: <https://pt.org.br/internacional-brasil-caiu-6-posicoes-em-numero-de-mulheres-no-parlamento>)

Ainda que as mulheres, por meio das lutas travadas pelo Movimento Feminista, tenham conquistado muitos direitos, reconhece-se que a igualdade de gênero, sobretudo na política, ainda tem um longo caminho a ser percorrido, pois, segundo Anne Karolyne, secretária nacional do PT, devido ao acirramento conservador no Brasil, as mulheres

encontram resistência à atuação no parlamento e na liderança política. Para ela, “[...] quando uma mulher progressista ocupa um espaço, ela mexe na estrutura de poder, porque impõe uma outra lógica: a lógica da igualdade, da justiça social e da diversidade”. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2020, p.1)

As professoras entrevistadas na pesquisa, ao narrarem suas participações políticas, evidenciam que estas são menores quando comparadas a dos homens, embora tanto homens como mulheres apontem para a importância de ter um sindicato representativo,

Olha, eu considero a participação importante, mas eu confesso que eu participo pouco, eu deveria participar mais... Embora eu entenda que os sindicatos são importantes para a luta dos professores e dos trabalhadores, essa participação de luta, de ir para as ruas, de reivindicar me expondo pessoalmente, eu não faço, mas eu apoio quem faz, quem participa mais ativamente. (FUND I- M)

Sobre minha atuação política para a profissão, eu não frequento, quer dizer, assim, eu frequento quando tem palestra, ainda mais quando não é obrigatório, aí eu sempre dou meu nome, eu gosto de estar junto, né, gosto de estar discutindo, né, com as colegas, mas, assim, participar de passeatas, por exemplo, não, eu não vou, nunca fui, eu até tenho ciência do que está acontecendo, mas não vou (EI-M)

[...]esses grupos estão mais discutindo mais as questões nacionais, são os grupos conservadores de Taubaté, direita Taubaté, eu participo, não sou membro, mas participo, faço parte, acompanho, acho que faço parte porque consegui ir com eles apenas uma vez nas manifestações o restante eu fui por conta então não sei se eu faço tão parte assim. Eu acompanho e gosto. Eu sou cristão e faz uns 3 ou 4 anos que eu faço parte de uma igreja que chama Poiema, em Taubaté, lá gente realmente discute, né, porque as nossas pautas estão alinhadas com as pautas, com as pautas conservadoras. (FUND I-H)

Em suas narrativas, os entrevistados que se declararam pertencentes ao espectro de direita criticam as ações da esquerda, ao afirmar, por exemplo, que “*ela quebrou o Brasil*” e que “*ninguém aguentava mais aquela esquerda*”, da mesma forma, se demonstram apoiadores de políticas ultraliberais e de contrarreformas, a exemplo da Reforma Trabalhista de 2017, responsável por boa parte do desmonte de direitos trabalhistas no país com a aplicação das novas regras na legislação.

No que tange à reforma trabalhista, cabe destacar que não se trata de um fato isolado, mas parte da agenda neoliberal. Segundo Krein *et al.* (2019), as reformas fazem parte desse cenário que modificam e fragilizam as normas de proteção social e o trabalho, não somente no Brasil, mas em vários países pelo mundo, desde os anos 1980, com destaque nacional, desde a década de 1990, quando o país adota o novo modelo de desenvolvimento econômico. Dessa maneira,

Muitos países implementaram alterações legais pontuais, enquanto outros introduziram modificações estruturais que atingem o conjunto da



regulação do trabalho. Essas iniciativas mais profundas são comumente identificadas como reformas trabalhistas. Apesar da existência de sistemas nacionais de regulação do trabalho e de proteção social muito distintos entre os países, chama a atenção o fato de haver grandes similaridades nas reformas, tanto no conteúdo quanto nas justificativas apresentadas (KREIN *et al.*, p. 226).

As mudanças foram introduzidas paulatinamente, porém produziram profundas perdas aos trabalhadores, sobretudo na legislação trabalhista, que foi proposta sob a alegação de combater o desemprego e aumentar a capacidade de negociação entre patrões e empregados. Nesse sentido,

Foi com a aprovação das Lei 13.467/2017, em julho de 2017, que o país se inseriu no rol dos países que implementaram reformas trabalhistas nas últimas décadas. Seus defensores aproveitaram a crise econômica desencadeada em 2015 para impor e convencer o Congresso Nacional de que tal medida combateria o crescente desemprego [...] (KREIN *et al.*, 2019, p. 226).

Embora a reforma, ou melhor, a contrarreforma não relate exatamente modificações no sentido de uma reforma sindical, ela propicia um desmonte e uma desarticulação dos trabalhadores, à medida que desobriga funcionários aos repasses em porcentagens salariais aos respectivos sindicatos. Com as centrais sindicais enfraquecidas, enfraquece-se também a organização dos trabalhadores em suas lutas por melhores salário e condições de trabalho (KREIN *et al.*, 2019).

A contrarreforma trabalhista não atinge diretamente a categoria dos professores, porque, em sua maioria, atuam no âmbito do Estado, não sujeitos às normas da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), embora flexibilize as condições de negociação entre os donos das escolas particulares e os professores, possibilitando maior precarização nas condições de trabalho e salários mais baixos. No âmbito do Estado, essas contrarreformas reverberam com menor intensidade nas condições de trabalho e contratações, porém cabe destacar que o Estado passou a adotar o modelo gerencial proposto na agenda neoliberal, o que gerou profundas perdas para os servidores públicos de maneira geral (BEHRING, 2008).

Nos relatos abaixo, observam-se contradições nas narrativas dos entrevistados FUNDI-H e FUNII-M, pois, embora façam críticas aos governos de esquerda, reconhecem que um sindicato não representativo enfraquece a luta política e até anula um movimento genuíno de reivindicação e questionamento por melhores salários e condições de trabalho. Dessa maneira, discorrem:

Na nossa cidade, eu acho que foi em 2011, ou 2012, que nós fizemos aquela manifestação? Então, eu acho que eu estava mais engajado, foi

durante os últimos anos do Peixoto<sup>7</sup>. Ele não tinha repassado isso para os professores e nós reunimos os professores, agitamos aí uma manifestação, em relação a isso, fomos à câmara. Essas questões nunca surgem do nada, não é? Nós estávamos na escola onde eu trabalhava, e acho que foi lá que tudo começou, com outros professores. Que acabaram reclamando e nós fomos protestar contra aquela situação. Nós fomos saber do sindicato, como ele se posicionava sobre aquela situação e constatamos que o sindicato era só mais um apêndice da prefeitura, né, que ele realmente não estava para defender os interesses dos professores ou do funcionário público (FUNDI-H).

A participação na sociedade nem sempre é política, então participar da sociedade, de grupos, eu sou uma pessoa tranquila, eu acho que eu me dou bem com todos os tipos de pessoas e acho que participar do sindicato é extremamente importante, por exemplo. Eu não sou filiada, por exemplo, estavam juntando dinheiro para pagar o advogado para destituir a chapa eleita de forma duvidosa do sindicato dos servidores municipais, eu contribuí, porque acho importante participar, acho importante a união, para a gente conseguir alguma coisa, entendeu? Embora eu não esteja atuando sempre, acho superimportante essa união. (FUNII-M)

A política eleitoral e partidária, para a grande maioria dos indivíduos, se confunde com o sentido mais amplo da atuação política na sociedade. Tal condição aparece também na narrativa da professora FUNII-M: “*A participação na sociedade, nem sempre é política.*”

A questão se refere à compreensão de política em uma dimensão ampla própria das práticas sociais do Ser Social, ou seja, a prática política é uma ação ligada à convivência humana. Contudo, desde os anos 90 do século XX, assiste-se a um processo de subversão do conceito, associando-o meramente à política partidária e à corrupção e intenso processo de desconstrução do seu real sentido, razão pela qual há no imaginário social, a negação da política. No entanto, trata-se de um conceito abrangente:

[...] que pode ser compreendido enquanto ciência dos fenômenos referentes ao Estado ou ao Governo; sistema de regras que dizem respeito à direção dos negócios e à administração pública; arte de governar os povos ou ainda – e mais genericamente – refere-se ao poder, resolução de conflitos ou mecanismos de tomadas de decisão. Outra linha de análise nos remete ao ato de pessoas ou grupos de pessoas se fazerem presentes e participantes de atividades que visem transformar ou manter uma certa realidade, sempre localizadas em um espaço geográfico e histórico, que pressupõe movimento e constante renovação (MELAZZO, 2010, p. 11).

Ainda em relação à atuação política dos entrevistados, observa-se que eles entendem que a sua maior participação política se encontra no desempenho de suas atividades laborativas, havendo um ponto de convergência nos discursos acerca do tema, ou seja,

---

<sup>7</sup> Roberto Pereira Peixoto, foi prefeito no município de Taubaté. Seu primeiro mandato ocorreu entre 2005 até 2008 pelo PSDB e foi reeleito para o mandato de 2009 até 2012 pelo PMDB.

todos os entrevistados apontam que atuam politicamente em suas salas de aula, na essência de suas atividades profissionais, corroborando a hipótese acerca da participação efetivamente política, pela luta da coletividade e em defesa da categoria, pois suas participações em sindicatos, em movimentos sociais e em partidos políticos não se caracterizam. As narrativas expõem tais percepções,

A minha participação maior é dentro da Educação, pela Educação e dentro da sala de aula, dentro do meu trabalho, com meus alunos, em que eu penso em como ensiná-los, fazer com que eles aprendam a ser cidadãos críticos, conhecedores de seus direitos, pautados na legislação, como eu já falei pra você, pela LDB, BNCC, pela constituição, eu acho que essa é a minha maior e principal participação, porque eu não vou em manifestos nas ruas, por exemplo, embora eu ache importante[...] (FUDI-M).

A gente está, sim, em passeatas, em movimentos nas ruas, mas a minha maior atuação está em conversar com meus alunos, mostrar pra eles a realidade, porque hoje nós vivemos a ditadura do excesso de informação, é tanta informação, que eles não sabem no que devem acreditar, isso tem gerado pânico, ansiedade (FUNDII-H).

Eu, dando conhecimento para as pessoas, dando essa oportunidade de aprender, dando o que eu vejo, que é a parte, de que essa política não quer, que é as pessoas inteligentes, não é? Não quer as pessoas que reivindicuem, não quer que os cidadãos vão atrás do que é certo. Então, que vai batalhar por aquilo e vai lutar por aquilo que ele acredita. Então, eu acho que sem professor, nada disso existe (EI-M).

Eu tenho totalmente noção de minhas responsabilidades como professor e não apenas com a minha principal função, porque sou professor alfabetizador e minha principal função é alfabetizar, então eu não fujo disso, eu quero ensinar, o meu aluno tem que saber ler e escrever, e fazer as operações básicas, ele tem que saber o mínimo, possível, então meu trabalho sempre é voltado para isso. Então, eu acho que, com isso, eu colaboro tanto com o meu município, colaboro tanto com aquela região[...] (FUNDI-H).

Eu lembro na formatura do ano passado, a oradora da turma fez uma referência a mim sobre minhas filosofias de vida, de como deve ser o mundo, então eu gostei que, apesar de eu dar aulas de matemática, o que marcou para ela foi o que eu disse sobre justiça social, por exemplo, um professor de matemática, mas com esse perfil de quem se preocupa com a questão humana, com a questão social (EM-H).

Minhas reivindicações, aquilo que eu tenho que lutar é na minha profissão mesmo, é fazendo o melhor possível o meu trabalho, eu acredito que já é uma forma de atuar, é minha primeira forma de atuar, mas é também a principal, é o que eu faço todos os dias, mesmo agora a distância, eu manter o diálogo e a relação com meus alunos, eu faço meu papel de atuação social, porque eu mesma foi por meio da Educação que eu tive condições de lutar por mais. (EM-M)

A narrativa da professora de Educação Infantil diferencia-se em relação aos demais professores, na medida em que demonstra pouco ou nenhum interesse nas causas da categoria, se demonstrando alheia a tais questões. Essa forma de pensar leva a refletir sobre a formação do professor e o quanto este se desenvolve como profissional e agente social, de acordo com o nível em que atua.

Sobre a formação dos profissionais que atuam nos anos iniciais de Educação Básica e o processo histórico de tal formação no Brasil, Gatti (2010) aponta a fragmentação entre as áreas disciplinares e os níveis de ensino. Segundo a autora, ainda falta uma base comum na formação dos professores, como acontece em outros países, em que estes têm a possibilidade de frequentar centros de formação que englobam todas as especialidades, com estudos que vão além das atividades didáticas.

A narrativa da professora EI-M chama a atenção pois, ao mesmo tempo em que afirma não acompanhar a atuação do sindicato e nem participar politicamente em prol dos benefícios para a categoria, queixa-se da falta de união entre professores para conseguir melhorias.

Sobre o sindicato, eu até acompanho as coisas que eles postam no Facebook, mas não sou sindicalizada. Se alguém aparece na escola, eu escuto o que eles têm para falar, mas não participo, eu não os vejo defendendo os funcionários, porque eu tenho amigas que são filiadas, e, às vezes, a gente conversando, eu percebo, assim, que elas estão frustradas com eles. Elas me falam assim: “ah é comprado esse sindicato”. Já ouvi várias vezes colegas falando a respeito disso, mas eu não sei falar com propriedade porque eu não sou filiada, eu acompanho mesmo através do Facebook (EI-M).

Conforme expõem Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), o conjunto de características de uma profissão é que direciona a sua profissionalidade. Para os autores, a autonomia dos professores, o desenvolvimento de seus conhecimentos e habilidades e a constituição de uma base sólida destes conhecimentos e maneira de agir trarão à luz a consistência de sua profissionalização e reconhecimento da sociedade. A narrativa da entrevistada EI-M é emblemática para expressar as contradições da construção dessa profissionalidade:

Eu acho que, se a gente cobrasse mais coisas em conjunto, as coisas seriam melhores, infelizmente, eu vou te falar isso com muita dor no coração, eu acho que professor é a classe mais desunida que existe, a gente não é unido, entendeu? É... você não põe a cara à tapa para poder ganhar, você meio que espera um ou outro colocar a cara e ser esbofetado lá, para você ganhar junto, entendeu, é assim que eu vejo (EI-M).

Assim, a partir das questões apontadas, infere-se que alguns dos professores entrevistados não entendem que a sua participação política faz parte da união, e a falta dela atinge o coletivo da categoria, ou seja, falta-lhes consciência de seu papel profissional.

A compreensão da complexidade e importância da atuação de professores como sujeitos formadores tem raízes históricas, mas também, e não menos importante, perpassa pelo tipo de formação a que o professor foi submetido. Nessa direção, se faz necessário avançar e abandonar a ideia de o professor como missionário ou cuidador de crianças, que trabalha por amor e deve buscar a profissionalização necessária para se obter respeito e prestígio social.

Para Gatti (2010), somente dessa maneira pode-se sair do improviso, abolindo a ideia do professor artesão, quebra-galho, meramente técnico, para uma concepção de um profissional capaz de solucionar problemas complexos, por meio de seus recursos de cognição e emocionais, incluindo sua participação política, encarando suas responsabilidades sociais.

Tais apontamentos são importantes pois os professores participam de maneira direta na formação de outros indivíduos e são capazes de interferir na formação deles. Nesse sentido, encontra-se um ponto comum nas narrativas dos professores ao discorrerem acerca do fato de que o professor é capaz de atingir, mudar e transformar a sociedade.

É por isso que a gente não desiste, entendeu? Porque o dia em que a gente desistir, acabou, ninguém mais faz. [...]. Por isso eu digo, se o professor não for capaz de mudar uma sociedade, ninguém mais muda. Não vai ser político, não vai ser médico, não vai ser ninguém, vai ser o professor (FUND II-M).

Eu acho que o professor é uma gota na transformação da sociedade, acho que a gente, junto com outras pessoas da sociedade, consegue transformar a sociedade, sim, não acho que nosso papel seja preponderante, mas eu acho que a nossa contribuição é muito grande. [...], você começa a mostrar outros horizontes para aquele aluno, outras formas de ver o mundo, você transformou. Então, o professor, assim, nesse sentido, eu acho que ele tem, sim... um papel fundamental (FUNDI-H).

O professor, por meio da Educação, pautado nos parâmetros da legislação, exercendo seu trabalho, tem responsabilidade na formação da sociedade. O professor é capaz de transformar a vida do aluno, a vida das pessoas e acaba fazendo isso mesmo a distância, de tão importante e presente na formação dos alunos. Olha, não acredito em nenhuma transformação que não seja pela Educação, somente pela Educação [...] (FUNDI-M).

[...]o professor faz diferença? Muita, ou melhor, deveria fazer, porque a esperança da diferença é o professor, não tem outra, qualquer profissão, qualquer político vai passar pelo professor. Então, eu consigo mudar pontualmente, porque eu tenho que romper esse “conteudismo” da escola e de alguns colegas professores, para que haja a transformação (FUNDII-H).

Por meio das narrativas apresentadas, observa-se a convergência acerca de como os entrevistados se percebem ao exercerem seu papel enquanto professores e formadores.

Também se percebe que a ideia de capacidade de transformação social aparece em todas as narrativas assim como a afirmação de que a transformação da sociedade perpassa pela Educação.

Contudo, cabe refletir sobre as reais condições da Educação como promotora da transformação social no contexto contemporâneo, na medida em que ela também está determinada pelos ditames do mercado, voltada para a reprodução do capital, haja visto o profundo processo de mercantilização da Educação desde os anos 90 do século XX. (LERHER,2003; 2014)

Tardif e Lessard (2005) indicam que a profissão de professor não pode ocupar uma segunda opção, deve ser o primeiro objetivo, para o início da construção de um bom profissional. Ainda segundo os autores, a profissão de professor se encontra no bojo e é a solução para compreender as transformações sociais, pois o professor atua em um segmento fulcral da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, o extrato da narrativa abaixo vai ao encontro da busca da consciência profissional, do pertencimento à categoria de classe, do entendimento do papel de formação frente à sociedade capitalista, da consciência da exploração do trabalho e, também, de resistência às políticas governamentais que não se voltam à construção de um projeto maior, de um cidadão que busca se formar e atuar na formação de outros para construir uma nação justa e igualitária.

[...]eu escolhi há muito tempo ser professora, eu não estou nessa para brincadeira, eu vou morrer com o giz na mão, eu não darei folga para gente safada lucrar com a ignorância de meus alunos. No que depender de mim, eles terão criticidade para renegar isso, eu vou dar trabalho, meus alunos vão dar trabalho, eu recebo cada redação, que você não tem ideia do que eles estão pensando e escrevendo e do potencial que eles têm para fazer pelo mundo (EM-M).

Dessa maneira, compreende-se que a consciência é construída socialmente, de acordo com as experiências e classe social a que o indivíduo pertence. Nesse sentido, para Marx e Engels (1984), não é a consciência que determina a vida do homem. Ao contrário, é a sua condição de vida que determinará o seu grau de consciência. Nesse sentido, observa-se a narrativa da entrevistada (EM-M):

Eu acredito na minha profissão, eu acredito nos meus alunos, eu não vou desistir, eu não vou desmoronar, eu não vou largar o “osso”. Nós vamos mudar o mundo, sim, nós professores. Eu não só acredito nisso, como convenço quem está em volta de mim, que vai dar certo, porque quem está tentando nos derrubar vai cair primeiro. (Grifos nossos)

Na narrativa da professora EM-M, está imbricada a ideia acerca da luta de classes e como suas ações podem estabelecer seu estado de permanência e resistência em prol do que acredita como certo e revolucionário. Nesse sentido, encontra-se convicta de seu pertencimento, da pauta de luta enquanto trabalhadora.

## Considerações finais

A reflexão sobre a participação política de professores evidencia que há uma valorização muito grande do potencial do professor e da educação no processo de transformação social, fato que permite perceber uma visão ingênua acerca desse processo, descolado do contexto social, dos movimentos sociais, do partido e das classes trabalhadoras como um todo.

As narrativas evidenciam contradições em relação ao *locus* da participação política, revelando ainda confusão sobre o caráter laico da escola pública, que ora se confunde com a religião, ora com partido político.

Na sociedade capitalista contemporânea, há uma complexidade de fenômenos, que se entrelaçam e ocultam os efeitos deletérios da crise estrutural do capital sobre as classes trabalhadoras e, particularmente, sobre os professores.

O ideário pós-moderno, associado ao neoliberalismo, produz a expansão de discursos e de práticas conservadoras, fundamentalistas, as quais são pouco compreendidas pelos professores entrevistados, possibilitando que este discurso seja reproduzido sem crítica, ocultando o debate de classe social e, conseqüente, promovendo falta de consciência de classe e a luta coletiva por direitos.

Nesse sentido, evidencia-se o papel relevante da formação crítica, como também da educação continuada, associada à maior participação política de professoras e professores junto aos sindicatos, partidos e movimentos sociais que defendam a educação pública, laica, de qualidade e socialmente referenciada.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Editora: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. Mundo do trabalho e sindicatos na era da reestruturação produtiva: impasses e desafios do novo sindicalismo brasileiro. *Transinformação*, v.8, n.3, p.130-137, 1996.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P; FRIGOTTO G. (ORGS.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2ª ed. São Paulo, Buenos Aires: Editora Cortez, CLACSO; 2001. p. 35-48.

AQUINO, Maurício. Os direitos humanos nos planos de ação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB): 1966-1986. XVII Encontro Regional de História da ANPUH-PR. Universidade Estadual do Norte do Paraná, nov. 2020. Disponível em: <https://www.encontro2020.pr.anpuh.org/resources/anais/24/anpuh-pr-erh2020>. Acesso em 05 ago. 2022.

ARRUDA, Jéssica Abreu de; COSTA, Guilherme Brum Rodrigues; MAGALHÃES, Analice Soares. Influência dos discursos religiosos evangélicos na campanha presidencial de 2018 no Brasil. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião*, v. 23, n° 35, São Paulo, p. 3-22, jan-jun de 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O paradoxo da esquerda no Brasil. *Revista Novos Estudos*, São Paulo: Cebrap, n. 74, mar. 2006, pp. 25-45.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em contrarreforma*. Desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. Ed. São Paulo, Cortez, 2008.

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. *Ética e projetos profissionais: os diferentes caminhos do serviço social no Brasil*. Campinas-SP: Papel social, 2013.

CISNE, Mirla. *Gênero, divisão sexual do trabalho e Serviço social*. São Paulo: Outras expressões, 2012.

FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam (ORG.). Gênero e desigualdade. *Cadernos Sempre Viva: Texto para ação feminista*, São Paulo, SOF, p. 11-14, 1997.

FONTES, Virgínia. A sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, J.C.F.; NEVES, L.M.W. (ORG.) *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo* [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, pp. 201-239. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/epub/lima-9788575416129.epub>. Acesso em: 23 dez. 2020.

FORTI, Valéria. *O ser social e a ética*. In. FORTI, Valéria. *Ética, crime e loucura: reflexões sobre a dimensão ética no trabalho profissional*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, pág. 1355-1379, dezembro de 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 dez. 2020.

HELLER, Agnes. A concepção de família no estado de bem-estar social. *Revista Serviço Social e Sociedade*, ano 8, n. 24, 1. São Paulo, Cortez, 1987.

Secretaria Nacional do PT Mulheres. Internacional-Brasil caiu 6 posições em número de mulheres no parlamento. 2019. Disponível em: <https://pt.org.br/internacional-brasil-caiu-6-posicoes-em-numero-de-mulheres-no-parlamento/>. Acesso em: 25 mar. 2021.

JACOB, Cesar Romero; HEES, Dora Rodrigues; WANIEZ, Phillippe. *Religião e território no Brasil*. Rio de Janeiro: ed. PUC-Rio, 2013.



KREIN, José Dari. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva: consequências da reforma trabalhista. *Tempo Social*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 77-104, abr. 2018.

KREIN, José Dari; OLIVEIRA, Roberto Vêras de; FILGUEIRAS, Vitor Araújo. As reformas trabalhistas: promessas e impactos na vida de quem trabalha. *Caderno CRH*, Salvador, v.32, n.86, p.225-229, ago. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-49792019000200225&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792019000200225&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 03 mar 2021.

LESSA, Sérgio. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.

LEHER, Roberto. Reforma do Estado: o privado contra o público. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 16, n. 1, 2003

LEHER, Roberto. Atualidade da política pública educacional e desafios da educação dos trabalhadores. *Campo e Cidade em busca de caminhos comuns*. Pelotas: UFPe, 2014, p. 159-178. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=14244775363252381245&hl=en&oi=scholar>. Acesso em: 04 ago. 2022.

LUKÁCS, Georg. *Para uma Ontologia do Ser Social I*. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_, Georg. *Para uma ontologia do ser social II*. Tradução Nélio Schneider, com a colaboração de Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_, Georg. *Ontologia do ser social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Livraria e Editora Ciências humanas, 1979.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich *A Ideologia Alemã – Teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Editora Moraes LTDA, 1984.

MELAZZO, Everaldo Santos. Problematizando o conceito de políticas públicas: Desafios a análises e à prática do planejamento e da gestão. *Revista Tópos*, São Paulo, V. 4, N° 2, p. 9 - 32, 2010.

MENEZES NETO, Antonio Julio. A igreja católica e os movimentos sociais do campo: a teologia da libertação e o Movimento dos trabalhadores rurais sem terra. *Caderno. CRH*, Salvador, vol. 20, nº. 50, p. 331-341, mai/ago 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?> Acesso em: 26 fev 2021.

MOREIRA, Alberto da Silva. Esquerda católica, pentecostais e eleições no Brasil: Um conflito entre projetos antagônicos. *Caminhos*, Goiânia, Especial, v. 17, p. 96-119, 2019.

MOURA, Anne Karolyne. Internacional Brasil caiu 6 posições em número de mulheres no parlamento. *Partido dos Trabalhadores: Elas por Elas*, 2020. Disponível em:

<https://pt.org.br/internacional-brasil-caiu-6-posicoes-em-numero-de-mulheres-no-parlamento>. Acesso em: 02 ago. 2022.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SERBIN, Kenneth P. *Diálogos na sombra – bispos e militares, tortura e justiça social na ditadura*. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2001.

SILVA, Gustavo Jorge. Conceituações teóricas: esquerda e direita. *Rev. Humanidades*, são Paulo, v.6 n.5 p. 149-162, out. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/download/106265/104928/187616>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SILVA, Magda Pires. *As jornadas de junho: O terremoto social que chacoalhou a cena política brasileira e seus reflexos na atualidade*, Monografia (graduação em serviço Social), Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020.

SOBRINHO, José Pereira de Souza. Uma análise crítica ao pensamento pós-moderno: Da racionalidade formal ao irracionalismo. *Revista Dialectus*, ano 2, nº 5, ago/dez 2014 p. 12-24. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/5148>. Acesso em: 16 jul. 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Ética*. 20 Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. 2000.



**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO DA ARTE NA ESCOLA  
SOB A PERSPECTIVA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO DA ARTE NA ESCOLA

## SOB A PERSPECTIVA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula dos Santos Leite  
Alexandra Magna Rodrigues

### Introdução

O objeto escolhido para desenvolver esta dissertação diz respeito às Representações Sociais sobre o ensino da Arte na Educação Infantil, sob a óptica das professoras desse segmento de ensino. Essa escolha ocorreu porque percebi a necessidade de compreender como as professoras concebem a Arte e como as suas Representações Sociais (RS) influenciam o trabalho pedagógico em sala de aula.

Diante do exposto, o problema abordado nesta pesquisa está pautado nas questões que seguem. Quais são as Representações Sociais sobre a Arte na Educação Infantil para as professoras? Qual a proposta curricular da escola para o trabalho de educação artística na Educação Infantil?

O objetivo geral da pesquisa é compreender as Representações Sociais de professoras sobre a Arte na Educação Infantil e suas implicações no trabalho pedagógico. Os objetivos específicos são: caracterização das professoras quanto ao perfil sociodemográfico; sua formação; sua atuação e as condições de trabalho para o ensino da Arte; identificação das crenças, atitudes e valores sobre a Arte por professoras da Educação Infantil; descrição da proposta curricular relacionada à Arte na Educação Infantil.

De acordo com Ferraz e Fusari (2009), a Arte constitui uma forma peculiar de manifestação da atividade criativa dos indivíduos ao descobrirem a si mesmos e ao mundo que os cerca. Nessa perspectiva, a Arte possibilita o desenvolvimento de características essenciais para o ser humano, como criticidade, sensibilidade, criatividade e imaginação, sendo fonte valiosa para a leitura do mundo e de si mesmo.

O ensino da Arte na Educação Infantil pode ser considerado um objeto de RS, pois as práticas educativas lidam diretamente com a transmissão de valores, crenças e aspectos simbólicos que caracterizam as RS, que, por sua vez, orientam as comunicações sociais, formam condutas, modulam conhecimentos socialmente elaborados, propiciando seu entendimento e reconstituição, como pontua Moscovici (2012).

Cunha e Carvalho (2017) destacam que as linguagens artísticas – artes visuais, música, dança e teatro – são consideradas um instrumento primordial para o desenvolvimento dos seres humanos e estão previstas no currículo escolar, possibilitando vivências singulares. É importante destacar que as crianças precisam participar de atividades lúdicas e significativas para desenvolverem a criação, a recriação, a emoção, a criatividade e a imaginação, elementos importantes para o desenvolvimento humano.

Portanto, o ensino da Arte na Educação Infantil pode ser considerado um fenômeno de Representações Sociais que, ainda segundo Moscovici (2012), permite que o indivíduo estabeleça significado ou não para determinado objeto, uma vez que ele está em constante interação com o meio. Além disso, é a partir dessas relações e da sua subjetividade que é possível acreditar que o sujeito já apresenta suas próprias considerações ao expressar sua opinião sobre determinado objeto.

### **O ensino da Arte na escola**

A Arte caracteriza-se como um meio de representação e de interpretação do mundo, sendo primordial para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da expressão do ser humano. Além disso, apresenta-se como um instrumento para a formação e a humanização do ser humano.

Nesse sentido, Saviani (2002) afirma que, por meio da Arte, a criança realiza sua leitura de mundo, compreende o contexto no qual está inserida e relaciona-se com ele. Para tanto, é imprescindível a mediação do adulto, no intuito de contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação da criança, bem como da observação, da expressão e da indagação sobre o mundo que a cerca.

Assim, entende-se que é de suma importância ressaltar a Arte como estrutura para a formação do sujeito e para a sua humanização, porém, para isso, é primordial que o educador atue na subjetividade do ser humano de modo a romper com a concepção tradicional de ensino. Além disso, é decisivo que a instituição escolar ressignifique o trabalho pedagógico, investindo na formação global do aluno.

Alinha-se a esses argumentos, a concepção da Arte, segundo Paviani (2003):

A arte é mais que uma linguagem é a forma originária da linguagem, nela nasce a linguagem. Ela funda aquilo que permanece porque diz o essencial. Por isso, não é difícil constatar que ela corresponde a uma necessidade natural. Enquanto linguagem e conhecimento, a arte é um modo de criar, organizar e reorganizar a realidade cotidiana (PAVIANI, 2003, p. 21).

Para Paviani (2003), o princípio gerador da Arte consiste na consciência de si, que é obtida pela relação teoria e práxis, que se constitui na essência das coisas e no reconhecimento de si mesmo nas obras que realiza. Trata-se, então, de uma manifestação entre a racionalidade e a sensibilidade, ou seja, a Arte age entre a razão e a emoção. Partindo dessa premissa, a Arte possibilita uma forma própria de sentir e de pensar, transmitindo sentido ao mundo e despertando a consciência mental e corporal, aspectos que permitem ao indivíduo conhecer a si próprio.

Diante das colocações acima, é de suma importância evidenciar, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que:

A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte na sociedade.

A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos, como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. (BRASIL,1998, p. 19).

Também é preciso ressaltar que a Arte, conforme cita Read (2001), pressupõe a existência de linguagens artísticas e de técnicas diferenciadas, aspectos que implicam em capacidade de produção artística e de recepção das influências oriundas do meio social bem como da singularidade do sujeito, pressupondo, assim, transformação ou recriação da realidade.

Confirma-se tal perspectiva no disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei número 9394/96, quando, em seu capítulo II, Art. 26, define que “O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1997).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também é um marco no intuito de promover a equidade e a melhora da qualidade do ensino no país e encontra-se amparada por diferentes marcos legais, sendo eles: o artigo 206 da Constituição Federal (incisos II e III); o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); a Lei Nº 9.394/96; a Lei 13.005/14, que institui o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Diante desses pressupostos, Ferraz e Fusari (2010) enfatizam que a Arte na Educação necessita garantir uma aprendizagem que acompanhe o desenvolvimento do indivíduo nos aspectos intelectuais, sociais, emocionais, perceptivos, físicos e psicológicos. Para isso, são necessários diferentes métodos de ensino que sejam embasados na flexibilidade, na sensibilidade e na conscientização de todos os sentidos, além de maneiras de construção da autoexpressão e da autoidentificação dos sentimentos, das emoções e dos pensamentos por meio das experiências pessoais.

Com a mesma perspectiva de relação entre a Arte e o desenvolvimento humano, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) afirma que as linguagens artísticas possibilitam a comunicação e a expressão do indivíduo, sendo constituídas pelas Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. Essas linguagens artísticas contribuem para a atribuição de sentido para a realidade que se apresenta. Isso é feito por meio do desenho, da representação teatral, da movimentação, da pintura ou da modelagem, em um processo que gera experiências e conhecimentos desde a mais tenra idade.

Diante do exposto, é necessário ressaltar que o papel do professor se mostra essencial no ensino da Arte, visto que ele deve, segundo Anjos (2012), organizar os espaços, disponibilizar materiais diversificados, bem como ser um parceiro da criança durante todo o processo de criação e de recriação, oferecendo a ela o auxílio necessário para o seu

desenvolvimento. Merece ênfase, também de acordo com Anjos (2012), que o trabalho com as linguagens da Arte na escola não tem o foco na formação de artistas, dançarinos ou músicos. Ao contrário disso, apresenta o objetivo de ampliar o repertório cultural da criança, desenvolvendo sua sensibilidade, sua expressão, sua percepção e sua autonomia.

Desse modo, as concepções sobre Arte criadas pelas crianças podem ser utilizadas como base para hipóteses, discussões e argumentos, levando a observações adicionais e ao estabelecimento de novas representações. Por intermédio das ações descritas, os processos de construção, produção e elaboração do sujeito consolidam-se de maneira mais efetiva.

Nesse sentido, Porcher (1982, p.31) evidencia que é necessário “[...] aprender a sentir, a representar o que se sente [...]” e a Arte é uma ferramenta essencial para a aquisição dessas habilidades.

Larrosa (2003) reitera a afirmação acima ao salientar que:

[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. (LARROSA, 2003, p. 184)

Vê-se, portanto, que a educação artística na infância deve prever a invenção de experiências singulares, bem como a articulação entre percepção, manipulação material, invenção e criação, buscando a atribuição de novos significados para a realidade.

Edwards, Gandini e Forman (2016) afirmam que, nesse processo, há uma ampla gama de recursos, os quais podem ser usados para a constituição de representações, como: jogos espontâneos com blocos, dramatizações, brincadeiras ao ar livre, contação de histórias, encenação de papéis, culinária, atividades envolvendo pintura, colagem, modelagem, entre outras. Essas atividades, dentre outras no campo da Arte, são oportunidades que corroboram com a autonomia, por meio de atos mentais, que requerem planejamento, coordenação de ideias e abstração.

Como pontuam Cunha e Carvalho (2017), em relação ao ensino da Arte, é preciso que a criança desenhe, cole, carimbe, empilhe, amasse, rasgue, colete pequenos objetos para criação (conchinhas, folhas, gravetos, tampinhas), fure, classifique, molhe, manipule, prove, toque materiais, num movimento que demanda interação, experimentação e criação, resultando, assim, numa aprendizagem que ressignifique os sentidos socialmente construídos, além da incorporação de imagens e signos.

Partindo do pressuposto de que a exploração dos materiais é imprescindível, é válido o argumento de que todo recurso pode ser reinventado, o que derruba a concepção de que Arte apenas se faz utilizando folha sulfite e lápis de cor, abrindo a possibilidade de um trabalho pedagógico mais amplo e expressivo no ambiente escolar.

Para o trabalho do professor, o de superar as práticas tão enraizadas, é fundamental a organização pedagógica por meio da atividade criadora de modo que o aluno realize a Arte como experiência e como construção simbólica. É importante enfatizar, ainda, que as atividades artísticas não podem ser estanques e desprovidas de significados. Ao contrário, precisam estar relacionadas aos demais eixos do currículo para auxiliar o sujeito a elaborar perspectivas reflexivas que propiciam a criação e a recriação.

Diante dos argumentos até aqui evidenciados, é essencial que o professor estabeleça ações com o objetivo de apresentar possibilidades para a criança envolver-se no processo criativo e imaginativo de forma significativa. São levadas em consideração as reflexões de Parreira (2008), quando pontua que algumas ações contribuem para o processo de aprendizagem do aluno, tais como: permitir a livre expressão; oferecer à criança um ambiente que lhe permita experimentar, ensaiar, procurar e encontrar suas próprias soluções; propiciar meios para que o aluno vivencie as diversas técnicas da Arte, mostrando-lhe a utilização correta dos materiais; valorizar e prestigiar toda obra criadora da criança, estimulando-a sempre para o processo de criação.

As linguagens artísticas – artes visuais, dança, música e teatro – têm seus campos específicos, com objetivos e conteúdos distintos, os quais precisam ser considerados quando se elaboram os planos, os projetos e os planejamentos. Mas elas também devem ser correlacionadas ao mesmo tempo em que se estabelece a interdisciplinaridade com as outras áreas do conhecimento, como destaca Parreira (2008). Com base nos estudos feitos até o presente momento, pode-se perceber que a Arte na escola merece ser repensada. Para tanto, apresentam-se, a seguir, algumas sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula.

Para o levantamento das ações pedagógicas, verifica-se, na obra de Ferraz e Fusari (2010), alguns exemplos significativos. São eles: estudo de artistas e suas produções (regionais e internacionais) preferidos, desconhecidos ou selecionados pelos alunos; estudo da Arte local (obras arquitetônicas, visuais, musicais e dramáticas das regiões do país); pesquisas sobre diferentes experiências estéticas, bem como técnicas / materiais e possíveis combinações deles; prática de técnicas artísticas e uso de materiais de determinados artistas; visita a exposições (museus, circos, teatros, dentre outros) e posterior trabalho pautado nas atrações observadas; trabalho intensivo utilizando recursos diversos, como: rádio, televisão, computador, entre outros; desenho, pintura, colagem, rasgadura, modelagem e recorte para a aplicação dos saberes de formas diversas; e roda de conversa para exposição de ideias, opiniões e gostos sobre as linguagens artísticas e o estabelecimento de relações entre obras da Arte (cor, formas, texturas, combinações de elementos).

Ferraz e Fusari (2010) salientam ainda que, para que as aulas de Arte sejam de fato significativas para os estudantes, é preciso que sejam embasadas no conhecimento social, cultural, estético e histórico bem como na faixa etária atendida. É primordial destacar que, apesar de o educador partir da realidade do aluno, não pode restringir-se às concepções



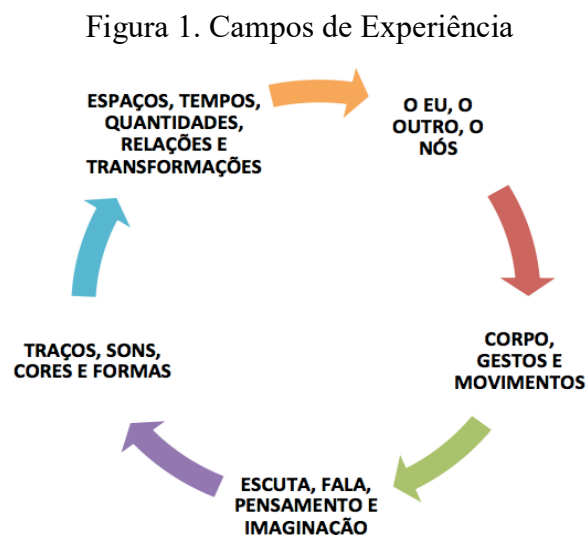
desse educando. Ao contrário disso, o professor deve expandir os conhecimentos do aprendiz por meio de atividades desafiadoras, significativas e prazerosas.

### **A Arte no currículo escolar**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os alunos brasileiros têm o direito de aprender em cada ano da Educação Básica. Ela é obrigatória e norteia os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 48), são competências gerais da BNCC: compreender e explicar a realidade natural e social a partir dos conhecimentos adquiridos, colaborando para a solidariedade e a justiça; investigar, refletir e formular hipóteses com critérios científicos e tecnológicos para formular e resolver questões; valorizar e fruir produção cultural e artística em toda a sua diversidade e tornar-se parte ativa em atividades dessa área; empregar linguagens verbais, escritas e digitais para expressar-se e comunicar-se, fazendo uso do seu idioma, de linguagens artísticas, científicas e matemáticas; utilizar tecnologias de informação para comunicação participativa e crítica, de forma que os protagonismos individual e coletivo sejam promovidos; compreender relações da sociedade do mundo do trabalho para o exercício da liberdade com responsabilidade na elaboração de projetos de vida; argumentar de maneira informada e ponderada, defendendo ideias e pontos de vista de forma responsável e ética; conhecer-se e cuidar-se física e emocionalmente, reconhecendo os próprios sentimentos e os dos demais, com consideração e autocrítica; promover o diálogo e os vínculos afetivos, com respeito próprio e recíproco, com apreço e sem preconceito diante da diversidade humana; agir com responsabilidade, flexibilidade e autonomia, com princípios éticos e democráticos na tomada de decisões individuais e coletivas.

Para entender melhor essa nova perspectiva da área, apresentam-se abaixo os cinco campos de experiências propostos pela BNCC para a Educação Infantil:



Fonte: Brasil, 2017.

Conforme se pode observar por meio da figura, esses Campos de Experiências e suas concepções, de acordo com Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), estão interligados e estabelecem relações de reciprocidade e de continuidade. A seguir, são apontados os aspectos mais significativos em cada um deles.

O campo do “*O eu, o outro e o nós*” abrange o processo de construção da identidade como elemento central para o desenvolvimento infantil. Desse modo, na interação com o outro, as crianças vivem experiências de atenção pessoal e outras práticas sociais, nas quais aprendem a se perceber como um eu.

Já o campo “*Corpo, gestos e movimentos*” destaca experiências ricas e diversificadas em que gestos, mímicas, posturas e movimentos expressivos constituem uma linguagem vital com a qual as crianças se expressam, se comunicam e constroem conhecimentos sobre si e sobre o universo social e cultural, conforme ressalta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

O conceito básico do campo “*Traços, sons, cores e formas*” é o de que o ambiente envolve todo o ser humano, sobretudo na fase de sua primeira infância. Trata-se, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), de um mundo com estímulos diversos – visuais, sonoros, táteis – que provocam a vivência de emoções, de modo a constituir significados que façam sentido para si, ampliando suas sensações, percepções, memória, linguagem verbal.

Ainda segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), para o trabalho com o campo “*Escuta, fala, pensamento e imaginação*”, o destaque é dado à experiência da criança com a linguagem verbal no diálogo com outras linguagens: corporal, musical, plástica e dramática desde o nascimento, de modo a ampliar não apenas essa linguagem, mas também o pensamento (sobre si, sobre o mundo, sobre a língua) e a imaginação.

No campo “*Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*”, destacam-se atividades que oportunizem a investigação de muitas questões que as crianças vão formulando acerca do mundo e de si mesmas. Também são previstas atividades que mostrem como nós, professores e professoras, podemos aprender mais sobre elas e sobre suas formas de conhecer, como menciona a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

## **Representações Sociais e Arte**

As RS são criadas com base na necessidade constante que o ser humano tem de, ao menos tentar, compreender o mundo que o cerca. Nesse sentido, Dotta (2006, p.25) afirma que “[...] as representações guiam as pessoas no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade [...]”.

Quanto ao desenvolvimento das RS, Guarechi e Jovchelovitch (2013) afirmam que a criança é inserida em um mundo estruturado pelas representações de sua comunidade, possibilitando, assim, a constituição de um conjunto de relações e práticas sociais. Apesar

de esse “membro mais recente” estar imerso num contexto, não significa que ele tenha competência para ser um ator social, independentemente no mundo.

A internalização das representações ocorre de maneira gradual, visto que se caracterizam como uma referência para a construção da identidade individual bem como da sua relação com o universo que o cerca.

Ferreira (2016) destaca que, por meio dos significados construídos pelas RS, os indivíduos atribuem sentido ao mundo que os cerca, compondo sua subjetividade, processo fundamental para a formação da pessoa. Partindo da premissa de que cada indivíduo apresenta uma história de vida, vivências heterogêneas e saberes diversos, os quais foram adquiridos nos ambientes que os cercam, percebe-se a relevância de refletir sobre essa inserção e, nesse sentido, estes estudos encaminham-se pelas RS, visando identificar as crenças, as atitudes e os valores sobre a Arte para as professoras.

Oliveira (2010, p.65), por sua vez, colabora ao afirmar que “Compreender o processo educativo a partir de sua dimensão simbólica, é tomá-lo a partir do entendimento que este é uma construção que nos faz sujeitos de emoções, razões [...]”. Nessa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem está repleto de símbolos e cabe ao professor contribuir para a interpretação de todo esse mundo ao redor.

Dado o exposto, Ferreira (2016) destaca que a sociedade parte da ideia de que apenas a aquisição de saberes não é suficiente, cabe aos educadores também transmitir uma educação pautada na formação criativa, reflexiva, crítica e coesa de seus alunos, visto que se almeja o desenvolvimento de sujeitos pensantes e “conhecedores” dos espaços que ocupam.

Guarechi e Jovchelovitch (2013, p.227) ainda reiteram que as representações expressam a relação do sujeito com o mundo em um processo de busca do seu próprio lugar e a redução das incertezas perante a existência humana com o desenvolvimento de uma consciência reflexiva dos significados sociais. Dessa forma, “[...] a criança adquire as ferramentas cognitivas necessárias da sua cultura ao ser introduzida por peritos nas práticas sociais de sua comunidade”.

Diante dessa premissa, pode-se observar que as RS estão presentes no cotidiano do ser humano em todos os momentos, desde quando desperta até o final do dia. E, no contexto escolar, portanto, essa situação não é diferente. Barbosa (2002) reitera que, por meio da Arte, há a representação simbólica, tanto grupal quanto individual, do seu modo de vida e de seu sistema de valores, além das tradições e das crenças. A linguagem artística tem o poder de transmitir significados pautados na cultura, os quais se manifestam de diversas formas, como por meio da poesia, dos gestos, das imagens, das esculturas, dentre outras que compõem uma infinidade de expressões humanas.

Dotta (2006) salienta que a Educação tem sido um campo no qual a noção de RS é bastante explorada. Prova disso é o número significativo de trabalhos acadêmicos que

usam aspectos das RS na Educação. Sob essa óptica, destaca-se também, de acordo com Gilly e Farioli (1988), que as RS oferecem uma nova direção para os fatores que influenciam o processo educativo bem como os seus resultados, possibilitando o conhecimento das relações de um determinado grupo social e o comportamento de todos os indivíduos que compõem a construção de saberes.

Sob uma perspectiva histórica, a Arte sempre foi vista como “artigo de luxo”, um “acessório” cultural, coisa de “desocupados”, afinal, de acordo com Duarte Júnior (1994), existem ofícios mais importantes para se ocupar do que ficar pintando e desenhando.

Na contemporaneidade, os estudantes, em geral, têm a oportunidade (ou a obrigação), de acordo com Duarte Júnior (1994, p. 11), de frequentar “aulas de Arte”. Porém, o problema está na forma com que essa aula acontece na escola: “[...] espremidas entre disciplinas que em geral eram consideradas “mais sérias”, ou “mais importantes” [...]”, prevalecendo a reprodução das célebres obras e não a criação.

Nesse sentido, Villaça (2014) evidencia que era muito presente, nas aulas de educação artística tradicional, a utilização quase exclusiva das artes visuais com o propósito, muitas vezes, de distrair e ocupar o tempo dos alunos, não reconhecendo a importância de trabalhar essa área de conhecimento. Assim, essas aulas passavam quase como “invisíveis” no currículo escolar, afinal há outras prioridades que merecem mais atenção, pois visam ao ingresso na universidade e, por consequência, à formação de um profissional.

E, quando fossem lembrados os “tempos de escola”, as aulas de Arte seriam citadas como um momento de “bagunça”, “curtição ao jogar tinta em um papel”, o professor “legal” que deixava um tempo livre para fugir daquele turbilhão de outros conteúdos “mais relevantes”.

Mas será mesmo que a Arte na escola não passa de um simples momento de lazer? Será que ela não tem nada mais a oferecer, podendo ser jogada para segundo, terceiro ou quarto plano pelo próprio sistema educacional? Villaça (2014) afirma que, em geral, as coisas que são consideradas sérias são as identificadas como maçantes e mais trabalhosas, são obrigações a cumprir, nem que seja a contragosto. Por outro lado, as coisas agradáveis, prazerosas, são reservadas para os momentos de lazer, férias e feriados, guardadas para usufruir após as intermináveis obrigações, como idas ao cinema, museus e shows, pois como diz o ditado popular: “Primeiro a obrigação, depois a diversão”. Pois bem, essa lógica perversa perdura ainda no século XXI e, imersa nas atividades prazerosas, encontra-se a Arte. Portanto, para compreender o motivo dessa representação, conforme Duarte Júnior (1994), é preciso refletir sobre o papel das exigências sociais na civilização.

A sociedade, desde seus primórdios, promoveu uma dicotomia entre os sentimentos/emoções e raciocínio/intelecto, separando locais e atividades nas quais deve haver uma predominância afetiva ou uma predominância racional. Nessa perspectiva,

dividiu-se e compartimentou-se o ser humano no sentido de que, se realmente existe o desejo de alcançar o sucesso, necessita-se seguir o estabelecido pela dicotomia acima.

Por isso, desde o início da escolarização, na concepção de Duarte Júnior (1994), ocorre um “esquartejamento mental”. Em outras palavras, dentro da sala de aula precisa predominar o racional, enquanto o emocional apenas tem espaço nos intervalos e nas aulas de Arte. É preciso destacar que, por mais impactante que seja, essa dicotomia razão-emoção não é só mantida, mas também estimulada no ambiente escolar, prevalecendo o uso do intelecto em detrimento dos sentimentos, fato que dificulta a construção de uma percepção mais completa da realidade.

A concepção da Arte como acessório esteve presente na escola desde séculos (e ainda está, mesmo que em menor frequência), entrando nas salas de aula pela “porta dos fundos”, de maneira disfarçada. Prova disso, conforme cita Duarte Júnior (1994, p. 77): “Teve ela de se disfarçar tanto que se tornou descaracterizada e deixou de ser Arte. Virou tudo: desenho geométrico, artes manuais, artes industriais, artes domésticas, fanfarras, etc. Tudo, menos arte”.

Para Barbosa (2012), a Arte tem sido ensinada com desenhos geométricos, artes manuais, artes domésticas, sendo associada à representação de outras áreas de conhecimento. Com isso, as linguagens artísticas ficam em segundo ou terceiro plano em sala de aula. Partindo desse pressuposto, aparentemente, a escola tenta descaracterizar a Arte em um ponto que, até nos momentos destinados à livre expressão e criação, encontra-se uma forma de impor a lógica da razão.

Inclusive, o próprio professor de Arte é visto, frequentemente, como um “decorador” da escola para festas e afins. É também aquele que pode ceder suas aulas para outros professores, afinal as aulas “não têm tanta importância assim”. Essa perspectiva, pontua Duarte Júnior (1994), é muitas vezes enraizada na instituição escolar e condiciona o educador a seguir essa linha ao propor atividades de colorir desenhos pré-selecionados, os quais obrigam a criança a um comportamento imitativo e inibem sua própria expressão criadora.

Barbosa (2016) afirma que a Arte foi concebida, durante muito tempo, como aquele momento do dia destinado à confecção de trabalhos valorizados esteticamente com foco na reprodução de obras consagradas, como pintura de desenhos prontos e, no melhor dos casos, na elaboração de obras sem moldes pré-definidos.

Também merece destaque a ausência de livros didáticos de Arte na escola, como se essa área de conhecimento não necessitasse de um material mais estruturado para trabalho com os alunos. Assim, as aulas acabam ficando limitadas ao uso de uma folha e materiais para colorir, ignorando a existência das demais linguagens artísticas.

Essas concepções sobre Arte são muito presentes no contexto escolar e, por meio desse panorama, é mais do que certo que isso precisa mudar. Para tanto, a “educação através da

arte”, expressão desenvolvida por Herbert Read, em 1943, popularizou-se. O referido autor (READ, 2001) ressalta que a Arte representa uma das principais aliadas para a educação, possibilitando, assim, maior sensibilidade para o mundo ao redor.

Read (2001) acrescenta que é primordial a valorização do saber comum a todos, transmitido de geração a geração. Afirma que esse saber está imerso numa determinada cultura, em consonância com um grupo específico (as subculturas que também podem ser conflitantes), mas nada impede que seja reconstruído socialmente, visto que cada pessoa tem uma forma única de perceber e de interagir com o mundo.

Porcher (1982) assegura também que, por vezes, os métodos pedagógicos são suscetíveis a inevitáveis julgamentos de valor, os quais ocorrem tanto de forma consciente quanto inconsciente. Além disso, nota-se que, frequentemente, os fundamentos do ensino da Arte aparentam estar em segundo plano, prevalecendo, assim, o julgamento estético perante as criações e produções infantis.

Pode-se perceber, portanto, que as concepções sobre o ensino da Arte exercem influência na construção das RS dos sujeitos, pois há uma valorização excessiva de criações consideradas “perfeitas” do ponto de vista estético, desprezando a livre expressão. Barbosa (1997) corrobora com as afirmações acima, ao enfatizar que não se deve impor as próprias concepções do mundo para as crianças, nem fornecer o trabalho de outro educando como modelo para a produção artística. Essas atitudes estimulam um processo limitativo na criação e na expressão humanas.

Nessa perspectiva, Barbosa (2002, p. 03) ressalta o papel da Arte no desenvolvimento do sujeito, colocando seu ensino como possibilidade de “visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos”.

Partindo desses pressupostos, é primordial que a Arte apresente seu lugar de direito na instituição escolar, de modo que não seja concebida apenas como um “passatempo” ou “aula complementar”. Deve possibilitar que o aluno aprenda a sentir a Arte, a compreendê-la, bem como apreciá-la, realizá-la e refletir sobre sua importância na formação do sujeito, segundo Barbosa (1997).

Refletindo sobre as concepções em relação ao ensino, Gilly e Farioli (1988) destacam que as representações no contexto educacional auxiliam no processo de construção de significações sociais, pois, como as representações se modificam na sociedade, logo a escola não está isenta dessas alterações. É necessário enfatizar, ainda, que os sistemas de representações são formados por contradições e essas são constituídas embasadas nos níveis de realidade com os quais os sujeitos são confrontados.

Segundo Dotta (2006), por intermédio da TRS, está envolvido um movimento para o entendimento dos problemas educacionais e para a busca de soluções em uma articulação do homem concreto, com suas especificidades e complexidades, o qual é oriundo de um momento histórico distinto, englobando espaço e tempo definidos. Portanto, identificar

as RS elaboradas por professoras sobre o ensino da Arte na Educação Infantil possibilita compreender como elas interpretam sua realidade social, laboral e de formação à luz da TRS.

## **Metodologia**

Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética com CAAE: 26498619.0.0000.5501 e número do parecer 3. 838. 902, o convite para participação na pesquisa foi feito às professoras via redes sociais. Nessa etapa, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) para que as professoras fizessem a leitura. Aquelas que concordaram em participar do estudo apertaram o botão “aceito” e foram encaminhadas para outra página, contendo o questionário que foi preenchido no *Google forms*.

A pesquisa foi realizada nas Escolas Municipais de Educação Infantil com as professoras que atuam com crianças dos níveis maternal I, maternal II, 1ª etapa e 2ª etapa. No momento da pesquisa, havia 395 professoras estatutárias desse nível de ensino lecionando nas escolas da rede municipal da cidade estudada. Todas elas foram convidadas a participar do estudo e 340 aceitaram participar.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se o questionário como instrumento para identificação dos sujeitos a fim de traçar o perfil dos participantes do estudo. Foi composto por questões fechadas, delimitando categorias como sexo, idade, titulação, formação, carga horária de trabalho na escola ou em outras instituições educativas e o tempo de exercício profissional. Além disso, tal instrumento continha também questões referentes à prática docente bem como ao ensino da Arte na Educação Infantil, bem como questões a fim de evidenciar as atitudes das professoras sobre o ensino da Arte nesse segmento de ensino e as que estavam direcionadas para analisar o conhecimento das professoras a respeito das linguagens artísticas e de sua utilização em sala de aula.

A pesquisa documental foi feita por meio de um diário de anotações e pautada na análise do Currículo da Educação Infantil da prefeitura do município estudado, buscando aquilo que se relaciona aos aspectos voltados para o trabalho com Arte em sala de aula. As informações coletadas foram utilizadas para compor o estudo apresentado.

## **Resultados e discussão**

Nesta seção, são apresentadas as análises e discussões dos resultados. Inicia-se com a apresentação do perfil sociodemográfico e de formação das 340 professoras participantes da pesquisa. Em seguida é apresentada a análise documental sobre o currículo da educação Infantil do município em estudo referente às linguagens artísticas. Segundo Jodelet (2001), pesquisas em TRS devem responder: “Quem fala? De onde fala? Esses são aspectos dos quais se trata, a seguir, por meio da caracterização do grupo e da análise documental.

## Perfil sociodemográfico e de formação do grupo - Quem fala?

A fim de caracterizar o grupo pesquisado, foram coletadas informações referentes a: idade; nível de escolaridade; tempo que leciona na Educação Infantil; carga horária de trabalho semanal; nível de atuação; frequência em locais relacionados a atividades artísticas; aspectos sobre formação continuada em Arte; bem como a prática artística em sala de aula em relação ao campo das artes visuais, da dança, da música e do teatro.

No intuito de utilizar dados nacionais para comparação com as informações coletadas na presente pesquisa, optou-se pela apresentação do perfil do professor da Educação Básica no Brasil, com dados extraídos do Censo da Educação Básica dos anos 2009, 2013, 2017 e 2019, os quais são baseados em características demográficas, no contexto de trabalho e na formação de professores, tudo isso em consonância com a análise de Carvalho (2018). A tabela 2 mostra a faixa etária, a formação acadêmica e o curso de pós-graduação de mais alta titulação das professoras da Educação Infantil que participaram da pesquisa.

Tabela 2 - Distribuição por faixa etária, formação acadêmica e pós-graduação de professoras de um município do Vale do Paraíba do Sul/SP, 2021

<b>Idade</b>	<b>%</b>	<b>Número</b>
20 a 25	8,8	30
26 a 30	9,1	31
31 a 35	14,1	48
36 a 40	22,6	77
41 a 45	20,3	69
46 a 50	11,8	40
50 a 55	8,8	30
56 a 60	3,5	12
Acima de 61	0,9	3
<b>Formação</b>	<b>%</b>	<b>Número</b>
Magistério	1,8	6
Graduação em Pedagogia	46,8	159
Magistério e Pedagogia	51,5	175
<b>Curso</b>	<b>%</b>	<b>Número</b>
Atualização (mínimo de 180 horas).	4,1	14
Especialização (mínimo de 360 horas).	47,4	161
Mestrado.	1,2	5
Doutorado.	-----	-----
Não fez curso de pós-graduação.	30,6	104
Estou fazendo curso de pós-graduação.	16,5	56

Fonte: Elaborada pela autora.



Observa-se que o grupo de professoras da Educação Infantil participantes de nosso estudo apresenta faixa etária de 36 a 40 anos, com 22,6% (77) do total; seguido de 41 a 45 anos, com 20,3% (69); e de 31 a 35 anos, com 14,1% (48). Na pesquisa de Carvalho (2018), percebe-se que a idade média das professoras da Educação Infantil foi de 38 anos, bem próxima aos dados encontrados durante a nossa coleta com uma predominância de 36 a 40 anos. Carvalho (2018) ainda salienta que, internacionalmente, a idade média dos professores na educação primária é de 43 anos, o que quase se equipara à porcentagem encontrada em nossa coleta de dados.

Polena e Gouveia (2013) demonstraram, em seu estudo do perfil do professor (de 2007 a 2011), que a faixa etária prevaiente é de 30 a 49 anos, com tendência de aumento, o que, segundo as autoras, sugere um envelhecimento dos profissionais docentes. Constatou-se, ainda, segundo Gatti e Barretto (2009) e de acordo com o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que faixas etárias mais jovens prevalecem nas etapas iniciais da Educação Básica, enquanto os profissionais mais experientes prevalecem nas etapas finais.

Souza (2017) identificou em seus estudos que, em 1997, a população de professores com mais de 56 anos era de 1,4% e que, já em 2007, esse grupo representava 5,2% do total de professoras. Além disso, a quantidade de profissionais com mais de 41 anos representava 32% em 1997, passando para quase 50% em 2007, o que indica um envelhecimento dos professores.

Em relação à formação acadêmica das professoras, ressalta-se que 51,5% (175) mencionaram ter cursos de Magistério e Pedagogia, seguidos de 46,8% (159) com graduação em Pedagogia e 1,8% (6) apenas com Magistério (formação de nível médio).

A predominância de professoras com Magistério e Pedagogia ocorre devido ao fato de o primeiro ser aceito até o ano de 2020 como pré-requisito para ministrar aulas no antigo primário (atualmente até o 5º ano do Ensino Fundamental I), segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Todavia, a partir de 2021, há uma exigência de formação em Pedagogia para lecionar nesse segmento de ensino. Além disso, as professoras com curso de Pedagogia apresentam um acréscimo no salário (especificamente no município pesquisado), contribuindo, assim, para uma maior adesão aos estudos com nível superior.

De acordo com a pesquisa de Carvalho (2018), a escolaridade dos professores de Educação Infantil geralmente é menor, estando muitos docentes em processo de formação. Ela destaca que esses professores com nível médio são mais comuns na Educação Infantil e nos anos iniciais do que nas outras etapas de ensino.

Nota-se que os resultados da presente pesquisa se alinham aos estudos de Souza (2017), demonstrando que o percentual de professores com formação até o nível médio vem reduzindo ao longo da década 1997-2007, enquanto professores com nível superior tiveram seus percentuais aumentados, dentro de uma mesma tendência encontrada pelo

Relatório do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos na Nota técnica nº 141 de outubro de 2014 (DIEESE, 2014a).

Segundo Carvalho (2018), é crescente o número de profissionais com formação em nível superior: 73,2% (2009): 78,9 (2013) e 81,6% (2017), demonstrando uma tendência crescente ao longo do tempo e, com isso, uma redução da formação em nível médio (21,3% em 2017).

O Censo da Educação Básica de 2019 evidencia que 76,3% dos professores de Educação Infantil têm nível superior completo e 15,3% têm curso de Ensino Médio, denominado Normal/Magistério. Desde 2015, observa-se um crescimento gradual no percentual de professoras com nível superior completo atuando na Educação Infantil, de 63,1%, em 2015, para 76,3%, em 2019 (Brasil, 2020).

Comparando os dados de Carvalho (2018) e do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2020) com a pesquisa realizada, constatou-se um aumento de professoras com formação em nível superior e uma queda do nível médio, visto que, na segunda, há uma pequena porcentagem de professoras apenas com formação de Ensino Médio (1,8% com Magistério).

A presente pesquisa verificou que a maioria das professoras da Educação Infantil apresenta formação de nível superior, demonstrando um expressivo número de profissionais que ocuparam os bancos da universidade, tendo, portanto, mais preparo acadêmico. Os dados de Carvalho (2018) confirmam o fato de que as redes de ensino vêm, aos poucos, se adaptando às exigências estabelecidas pela legislação e confirmam também a tendência de que professores de nível médio estão se formando em nível superior.

No que concerne aos cursos de pós-graduação de mais alta titulação das profissionais, percebe-se que a maioria tem Especialização, 47,4% (161); seguida de uma porcentagem significativa de professoras que assinalaram não ter feito pós-graduação, 30,6% (104), e de uma parte do grupo que ainda está estudando, 16,5% (56).

Merece destaque o estímulo do município para os estudos no nível de pós-graduação. Esse incentivo ocorre prioritariamente quando, ao final do ano, as professoras entregam uma cópia dos certificados dos cursos que finalizaram naquele ano. Esses certificados são acrescentados à pontuação de cada pessoa, contribuindo, assim, para o processo de atribuição de aulas para o ano seguinte.

É preciso ressaltar, ainda, que apenas 1,2% (5) tem curso de Mestrado e não houve registro de profissionais com Doutorado, apesar de a prefeitura do município fornecer bolsas de estudo integrais para as funcionárias estatutárias desde 2011, de acordo com a Lei Complementar nº 248, de abril de 2011, a qual dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior.

Comparando os resultados encontrados por Carvalho (2018), é possível verificar uma grande porcentagem de professores com pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*). Há um crescimento do número de profissionais que já conquistaram essa titulação no período estudado, considerando que, em 2009, o percentual era de 24,2%; alcançou 29,7%, em 2013, e atingiu 35,9%, em 2017, demonstrando um aumento de 11,7 pontos percentuais entre 2009 e 2017.

Carvalho (2018) ainda acrescenta que, apesar desse crescimento, observa-se que a grande maioria dos pós-graduados apresenta nível de especialização (percentuais acima de 95%), número muito acima da proporção de mestres e doutores, mesmo com o incentivo de evolução funcional para os que estudam na modalidade *Stricto Sensu*.

Observa-se, também, uma evolução do percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação, pois, de acordo com Brasil (2020), houve um aumento de 32,9% para 41,3% de professores com pós-graduação, de 2015 a 2019. Apesar disso, constatou-se, conforme as informações tanto da coleta de dados quanto da pesquisa de Carvalho (2018), que há um número muito baixo de pessoas com cursos de Mestrado e Doutorado, mesmo tendo incentivo ao aprimoramento acadêmico.

Quanto à formação continuada das professoras desse segmento de ensino, constatou-se que a maioria (89,7%) relatou apresentar momentos de estudos no horário de trabalho. Todavia, 76,2% (279) assinalaram que não o utilizam frequentemente em sala de aula. A tabela 3 destaca a participação das professoras em atividades de formação continuada, utilização desse conhecimento na prática em sala de aula pelas professoras.

Tabela 3 – Distribuição, segundo a participação das professoras em atividades de formação continuada e utilização desse conhecimento na prática em sala de aula pelas professoras de um município do Vale do Paraíba do Sul/SP, 2021

<b>Formação Continuada</b>	<b>%</b>	<b>Número</b>
Sim	89,7	305
Não	10,3	35
<b>Utilização do Conhecimento da Formação Continuada</b>	<b>%</b>	<b>Número</b>
Quase sempre	76,2	279
Eventualmente	21,8	74
Quase nunca	2,1	7

Fonte: Elaborada pela autora.

Apesar de haver oferta de estudos para formação continuada, percebe-se que ela não se efetiva na área da Arte, visto que a maioria das professoras – 67,6% (230) – afirma não ter participado de momento de estudo sobre Arte, e apenas 32,4% (110) afirmam que já tiveram um curso, reunião, palestra ou formação em horário de trabalho sobre a área artística.

Em termos práticos, como potencializar a formação do professor? Sobre a função docente, Souza (2017) afirma que, primeiramente, o profissional de ensino deve estar comprometido em cumprir seu papel de forma responsável e planejada, com uma postura ética e reflexiva, instigando os estudantes a desenvolverem as suas potencialidades. Nóvoa (2002, p.47) ainda reitera que a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. É relevante também que as instituições nas quais ministram aulas ofereçam aos professores cursos de aprimoramento nas linguagens artísticas, objetivando a potencialização da aprendizagem dos estudantes.

Tratando do tempo de trabalho na Educação Infantil, observou-se que 27,1% (92) das professoras exercem essa função de 11 a 15 anos; seguidas de professoras com até 3 anos, 23,2% (79); além de 6 a 10 anos, com 15% (51); bem próximo ao número de professoras de 16 a 20 anos, totalizando 14,4% (49).

Ao comparar os dados coletados em nosso estudo com os apontamentos de Carvalho (2018) e do Censo da Educação Básica (2020), evidencia-se que o tempo médio de experiência dos professores fica em torno de 14 anos, alinhando-se aos números nacionais.

Gatti e Barretto (2009) fizeram uma análise mais detalhada (consideraram as faixas: até 29 anos; de 30 a 37 anos; de 38 a 45 anos e 46 anos ou mais) e afirmaram que a maior parte dos professores mais jovens (até 29 anos) leciona na Educação Infantil. Conforme cita o Relatório do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, na Nota técnica nº 141, de outubro de 2014, mencionando dados de 2013 (DIEESE,2014a), houve uma redução no percentual de ingressantes na faixa etária de até 25 anos (21,5% do total), o que pode ocorrer em função da exigência, feita pela LDB, de que os professores ingressantes tenham formação em nível superior.

É importante salientar, a partir dos dados acima, que se está diante de duas faixas bem distintas de tempo de trabalho das professoras participantes da pesquisa: uma, predominante, com um número expressivo de anos trabalhados nesse segmento (11 a 15); e, logo abaixo, encontram-se as professoras com até 3 anos de profissão, demonstrando a relevância do estudo, visto que este engloba pessoas com experiências docentes diferenciadas.

Constata-se que 44,1% (150 professoras) estão há menos de 1 ano trabalhando na escola atual, seguido de 28,2% (96 professoras), entre 1 a 3 anos, na mesma instituição de ensino. Diante dos dados, percebe-se que a grande maioria das participantes se encontra em período de adaptação ao novo ambiente de trabalho e muitas não apresentam vínculos com a comunidade escolar.

Tratando da carga horária semanal e do número de escolas trabalhadas, observa-se que uma parcela significativa das professoras tem carga horária semanal completa (48 horas) com 74,7% (254), enquanto apenas 25,3% (86) têm 24 horas de trabalho semanais. Ainda

em relação aos dados acima, a maioria delas exerce seu ofício em 1 escola, 85,9% (292), sendo 14,1% (48) em 2 escolas.

Segundo os dados de 2019, para a Educação Infantil (cerca de 87%) e para os anos iniciais (cerca de 70%), a maioria dos professores leciona em uma ou duas turmas. Para os anos finais, a maioria leciona para um intervalo entre 3 a 10 turmas (cerca de 63% dos professores dessa etapa). Já para o Ensino Médio, a maior fração de professores leciona em 6 ou mais turmas (percentuais acima de 70%). Esses dados confirmam o fato de que a quantidade de turmas a que o professor se dedica está relacionada à etapa de ensino. No intuito de compreender melhor a informação acima, ressalta-se que, no segmento de ensino de nossa pesquisa, no município estudado, somente se pode trabalhar em 2 escolas, pois não é possível ter mais de 2 turmas, ou seja, a pessoa que tem carga horária completa (48 horas semanais) atua em 2 turmas, enquanto quem tem carga inicial (24 horas semanais) atua em apenas 1 turma.

Na Educação Infantil, as crianças começam a ter as primeiras atividades que as levam ao desenvolvimento de suas habilidades, como brincadeiras, desenvolvimento da oralidade, da socialização e, assim, passam a ter uma rotina de atividades de aprendizagem, rotina essa que inclui ainda a formação de hábitos de higiene e alimentação. Nesse segmento de ensino, também são promovidas atividades que as auxiliam no desenvolvimento cognitivo, com a ampliação de habilidades por meio de brincadeiras, jogos, leitura, música, danças e trabalhos que envolvem o raciocínio lógico e matemático.

Em relação ao nível ou níveis de atuação, há uma predominância de profissionais da Etapa II, com 37,4% (128); seguidos da Etapa I, com 28,8% (98); além do Maternal II, com 24,7% (85), e do Maternal I, com 20% (69). As professoras participantes da pesquisa assinalaram que frequentavam eventos relacionados à Arte, eventualmente, sendo 47,6% (162); seguido de 38,5% (131), que destacam maior envolvimento; e 13,8% (47) responderam que quase nunca vão a museus, cinemas ou exposições da Arte.

Moysés (2019) afirma que a visita a museus e a demais espaços de educação não formal constituem meios para que o sujeito se aproprie do conhecimento acumulado historicamente. Isso possibilita uma reflexão sobre o mundo que o cerca e, com isso, a ressignificação do seu entorno, além de permitir o aprimoramento de habilidades, como sensibilidade, criatividade e imaginação. Uma vez que a caracterização do grupo foi realizada, passa-se à análise das linguagens artísticas presentes do currículo escolar da Educação Infantil elaborado pelo município.

### **Análise documental – De onde fala?**

Com o objetivo de descrever a proposta curricular relacionada à Arte na Educação Infantil e como ela deve ser trabalhada no cotidiano em sala de aula, apresenta-se o Currículo da Educação Infantil elaborado pelo município em questão, pautado na Base Nacional Comum Curricular. Nesse aspecto, busca-se compreender “De onde fala” o grupo de professoras que atua na Educação Infantil. Para tanto, foram elaborados quadros

descritivos sobre atividades, envolvendo as quatro linguagens artísticas – artes visuais, dança, música e teatro, de acordo com os níveis da Educação Infantil – Maternal I, Maternal II, I Etapa e II Etapa que estão previstas no currículo e norteiam o trabalho docente.

Quadro 1 - Currículo da Educação Infantil elaborado conforme a Base Nacional Comum Curricular – As linguagens artísticas presentes no nível Maternal I

<b>MATERNAL I</b>	
<b>ARTES VISUAIS</b>	Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos. Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e as propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).
<b>DANÇA</b>	Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.
<b>MÚSICA</b>	Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. Identificar e criar diferentes sons, rimas e aliterações, em cantigas de roda e textos poéticos.
<b>TEATRO</b>	Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita). Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.

Fonte: Elaborado com base no Currículo do município.

Observa-se, de acordo com o Quadro 1, que as artes visuais estão presentes no currículo da educação infantil por meio de atividades como manipulação de diferentes materiais e registros gráficos (como desenho). Em relação à dança, evidencia-se que determinados movimentos são citados, como pular, saltar e dançar para expressão e comunicação. Também merece destaque a presença da música no referido documento, visto que se mostram várias possibilidades de sua exploração em sala de aula, seja pela criação e pela exploração de sons, por brincadeiras cantadas ou pela identificação de rimas / aliterações. Tratando do teatro, constata-se que essa linguagem artística se encontra inserida no Currículo com o relato de experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidas.

Os objetivos que se referem a todas as linguagens artísticas são: conviver e apreciar as diversas manifestações artísticas e culturais da região e dialogar com crianças e adultos, em variadas situações, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.

Quadro 2 - Currículo da Educação Infantil elaborado conforme a Base Nacional Comum Curricular – As linguagens artísticas presentes no nível Maternal II

<b>MATERNAL II</b>	
<b>ARTES VISUAIS</b>	Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros. Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e as propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).
<b>DANÇA</b>	Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar) combinando movimentos e seguindo orientações.
<b>MÚSICA</b>	Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.
<b>TEATRO</b>	Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita). Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.

Fonte: Elaborado com base no Currículo do município.

Verifica-se, segundo o Quadro 2, que as artes visuais estão presentes no currículo da educação infantil por meio de atividades como desenhar, pintar, rasgar e folhear, além da manipulação e da exploração de diferentes materiais.

Em relação à dança, evidencia-se, assim como no nível do Maternal I, que determinados movimentos são citados, como pular, saltar e dançar para expressão e comunicação. Também merece destaque a presença da música no referido documento, visto que se mostram várias possibilidades de exploração dessa área em sala de aula, seja pela criação e exploração de sons e brincadeiras cantadas, seja pela identificação de rimas / aliterações da mesma forma que se registra no nível anterior. Em relação ao teatro, tal qual se constata no Maternal I, essa linguagem artística também está inserida no currículo com o relato de experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidas.

Os objetivos que se referem a todas as linguagens artísticas são: comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender, conviver e apreciar as diversas manifestações artísticas e culturais da região e dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.

Quadro 3 - Currículo da Educação Infantil elaborado conforme a Base Nacional Comum Curricular – As linguagens artísticas presentes no nível I Etapa

<b>I ETAPA</b>	
<b>ARTES VISUAIS</b>	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes. Expressar-se por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais.
<b>DANÇA</b>	Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
<b>MÚSICA</b>	Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas. Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
<b>TEATRO</b>	----- -----

Fonte: Elaborado com base no Currículo do município.

Observa-se, no Quadro 3, que as artes visuais estão presentes no currículo da Educação Infantil por meio de atividades como expressão por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criação de produções bidimensionais e outras maneiras de comunicação visual.

Em relação à dança, evidencia-se a demonstração do controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e em jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. Também merece destaque a presença da música, no referido documento, por intermédio da invenção de brincadeiras cantadas, poemas e canções, criação de rimas, aliterações e ritmos bem como da utilização de sons produzidos por fontes diversas e pelo reconhecimento da qualidade sonora. Sobre o teatro, constata-se que não há sequer um objetivo específico, porém são mencionados itens sobre a criação de movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas, como dança, teatro e música, exercícios inerentes ao trabalho teatral.

Os objetivos que se referem a todas as linguagens artísticas são: ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e de cooperação, Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e a grupos diversos; manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida; criar, com o corpo, formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, ritmos corporais, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música; criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas, como dança, teatro e música e conhecer, participar e valorizar a arte, a cultura e outras manifestações da cidade.



Quadro 4 - Currículo da Educação Infantil elaborado conforme a Base Nacional Comum Curricular – As linguagens artísticas presentes no nível II Etapa

<b>II ETAPA</b>	
<b>ARTES VISUAIS</b>	Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e às necessidades em situações diversas. Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
<b>DANÇA</b>	Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeito às características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
<b>MÚSICA</b>	Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
<b>TEATRO</b>	Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Fonte: Elaborado com base no Currículo do município.

O Quadro 4 mostra que as artes visuais estão presentes no Currículo da Educação Infantil por meio de atividades, como expressão por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criação de produções bidimensionais e outras maneiras de comunicação visual, como se percebe na I Etapa. Todavia, na II Etapa, incluem-se objetivos voltados para o aprimoramento da coordenação motora fina e outras formas de expressão das ideias, dos desejos e dos sentimentos.

Em relação à dança, evidencia-se a valorização das características de seu corpo e respeito às características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. Também merece destaque a presença da música e do teatro no referido documento, os quais são tratados a partir da utilização de sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Os objetivos que se referem a todas as linguagens artísticas são: criar, com o corpo, formas diversificadas de expressão, sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro e música; demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades; criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas, como dança, teatro e música e conhecer e valorizar a arte, a cultura e outras manifestações da cidade, ampliando seu repertório e apropriando-se da identidade do grupo por meio da participação ativa.

Como intercessões entre os níveis Maternal I, Maternal II, I Etapa e II Etapa, salienta-se que todos apresentam como objetivo: conhecer e valorizar a Arte, a cultura e outras manifestações do município, no intuito de participação ativa do grupo.

Outro ponto que se destaca é a presença das atividades manuais em todos os níveis (desenho, pintura, colagem e escultura); da dança, para conhecimento e controle do próprio corpo; da música, para identificação e exploração de fontes sonoras diversas; além do teatro, como recurso para o faz de conta, encenações, criações musicais e festas. Ressalta-se que todas as linguagens artísticas (artes visuais, dança, teatro e música) são contempladas no currículo da educação infantil e devem ser trabalhadas em sala de aula com o intuito de contribuir com o desenvolvimento integral da criança.

### **Considerações finais**

O ensino da Arte é um componente essencial para o desenvolvimento humano, possibilitando a compreensão do contexto no qual a criança está inserida. Para tanto, é imprescindível a mediação do adulto, no intuito de contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, bem como de observação, expressão e indagação sobre o mundo que a cerca.

A presente pesquisa buscou identificar as Representações Sociais de professoras de Educação Infantil sobre o ensino da Arte, bem como as implicações desse trabalho pedagógico na Educação Infantil e possibilitou, assim, uma melhor compreensão das crenças, atitudes e valores em torno desse segmento.

Com estas considerações finais, não se objetiva apresentar conclusões, tampouco dar por completo o estudo das RS do ensino da Arte por professoras da Educação Infantil. Isso porque elas estão sujeitas às limitações inerentes ao estudo e às possibilidades de procura por novos conhecimentos. Contudo, há de se discorrer sobre até onde o tema foi tratado, verificar se os objetivos da pesquisa foram atendidos e apresentar sugestões para futuras pesquisas, para que o assunto seja mais profundamente conhecido e explorado. Em relação aos objetivos que dimensionaram a pesquisa, todos foram atingidos.

No presente estudo, foi descrito o perfil sociodemográfico, de formação, atuação e condições de trabalho para o ensino da Arte pelas professoras participantes da pesquisa. Nessa descrição, percebeu-se que as professoras frequentavam museus, cinemas ou exposições de Arte eventualmente e, apesar de terem momentos de formação continuada no ambiente de trabalho, muitas vezes ela não acontecia na área em estudo. Soma-se a esses fatores a escassez de recursos para trabalhar as linguagens artísticas em sala de aula, predominando, assim, atividades voltadas para as artes visuais e música, deixando em segundo plano a dança e o teatro.

Tratando da análise da proposta curricular relacionada à Arte do município em estudo, verificou-se que todos os níveis de ensino apresentam como objetivo conhecer e valorizar a arte, a cultura e outras manifestações locais, com o intuito de fomentar participação ativa do grupo. Outro ponto que se destaca é a recomendação de atividades manuais em todos os níveis (desenho, pintura, colagem e escultura); da dança, para conhecimento e controle do próprio corpo; da música, para identificação e exploração de fontes sonoras diversas; além do teatro, como recurso para o faz de conta, encenações, criações musicais e festas.

Finalmente, reconhece-se que este assunto não é exaurido nesta pesquisa, pois demanda novos estudos para melhor se compreender as RS e o ensino da Arte na Educação Infantil.

O que se espera é que esse estudo contribua para as discussões sobre as concepções da Arte no ensino e que inspire mais educadores e pesquisadores a buscarem excelência para as aulas desse que é um componente primordial para a formação das crianças e para o desenvolvimento humano.

## Referências

ANJOS, Cleriston Izidro dos. **Estágio na licenciatura em Pedagogia**: 3. Arte na Educação Infantil. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Arte, educação e cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **A importância do ensino das artes na escola**. Entrevista concedida a MORRONE, Beatriz, OSHIMA, Flávia Yuri. Revista Época, 16 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 19 maio 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/RESUMO+T%C3%89CNICO+-+CENSO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+B%C3%81SICA+2019/586c8b06-7d83-4d69-9e1c-9487c9f29052?version=1.0>. Acesso em 13 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 11 maio 2019.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/anapa/Downloads/Perfil%20do%20Professor%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica.pdf>. Acesso em: 07 maio 2020.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saba de (Org.). **Arte contemporânea e Educação Infantil**: crianças observando, descobrindo e criando. 1. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

DIEESE DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Nota técnica nº 141 de outubro de 2014:** Transformações recentes no perfil do professor das escolas estaduais e municipais de educação básica. São Paulo, 2014a. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141ProfessorasPnadvf.pdf>. Acesso em: 18 mai 2020.

DOTTA, Leanete Teresinha Thomas. **Representações sociais do ser professor**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino da arte:** fundamentos e proposições. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.  
\_\_\_\_\_. **Arte na educação escolar**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Melina Coutinho. **Arte:** Um estudo em Representações Sociais. 2016. 259f Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Jataí, 2016.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba Siqueira. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GILLY, Michel; FARIOLI, Fischer. **Milieu socio-familial, statut scolaire et représentation de l'élève par le maître à l'école primaire**. Psychologie française, n. 21, p. 159,173, 1988.

GUARECHI, Pedrinho, JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.  
JODELET, Denise. **Representações sociais:** um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.  
Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324979211>  
Representacoes sociais Um dominio em expansao. Acesso em: 10 ago. 2019.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Trad. de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MOYSÉS, Joyce. **Hábito de frequentar museus traz uma série de benefícios para os filhos**. ATRevista.Out. 2019. Disponível em: <https://www.tribuna.com.br/variedades/atrevista/h%C3%A1bito-de-frequentar-museus-traz-uma-s%C3%A9rie-de-benef%C3%ADcios-para-os-filhos-1.71226>. Acesso em: 10 maio 2020.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução: Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012. Título original: La psychanalyse, son image et son public.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação**, Lisboa: D. Quixote. Out. 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

PARREIRA, Lilian Cristine Ribeiro. **Alfabetizando: proposta didática de alfabetização e letramento**. São Paulo: Mucédula & Cia, 2008.

PAVIANI, Jayme. **Estética e Filosofia da Arte**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

POLENA, Andréa; GOUVEIA, Andrea. Barbosa. **Perfil do professor: análise de série histórica**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., Recife, 2013. Anais, ANPAE, Recife, 2013.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Aspectos históricos das propostas pedagógicas de Ensino da arte**. Livro Didático 1: ensino da artes e educação física na infância” – Paidéia, 2005.

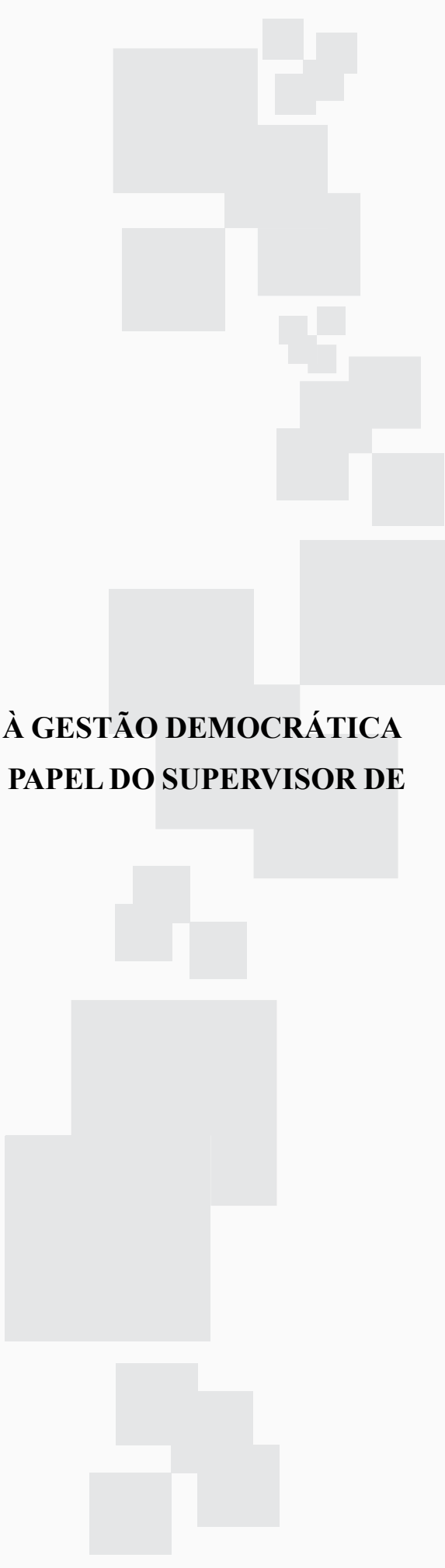
PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** Coleção Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1982.

READ, Herbert. **A educação pela Arte**. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**- 35. ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SOUZA, Dominique Guimarães de. **Desafios da prática docente**. Out. 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/19/desafios-da-pratica-docente>. Acesso em: 03 ago. 2020.

VILLAÇA, Iara de Carvalho. **ARTE-EDUCAÇÃO: A ARTE COMO METODOLOGIA EDUCATIVA**. Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 74-85. Disponível em: [https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014\\_2/05\\_ARTE\\_EDUCACAO\\_METODOLOGIA\\_EDUCATIVA.pdf](https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/05_ARTE_EDUCACAO_METODOLOGIA_EDUCATIVA.pdf). Acesso em: 12 out. 2020.



**LIMITES E POSSIBILIDADES NO FOMENTO À GESTÃO DEMOCRÁTICA  
NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO: O PAPEL DO SUPERVISOR DE  
ENSINO**

# LIMITES E POSSIBILIDADES NO FOMENTO À GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO: O PAPEL DO SUPERVISOR DE ENSINO

Vânia Cristina Paduan Alves  
Elisa Maria Andrade Brisola

## Introdução

Tendo em vista a complexidade do fenômeno referente ao processo de democratização da gestão escolar e da construção das práticas vivenciadas pelos profissionais da educação nas últimas décadas do século XXI, a compreensão dessa realidade pode colaborar para a edificação de espaços escolares inclusivos e emancipadores.

Nesse sentido, fundamentadas no materialismo histórico e dialético, entendemos que a cidadania burguesa oculta a divisão de classes da sociedade, tendo em vista que prevê juridicamente os mesmos direitos e deveres para todos, porém a realidade aponta para o seu contrário.

Ao considerar o Brasil inserido de forma dependente no capitalismo, as desigualdades sociais são ainda mais marcantes e a necessidade de emancipação civil política e social urgente, tendo em vista as estruturas arcaicas do nosso passado colonial e escravocrata, coexistindo na ordem social contemporânea, realimentando e aprofundando tais desigualdades.

No escopo da pedagogia marxiana, não é possível uma educação emancipadora dentro dos princípios da sociabilidade burguesa, ainda que não se desconsidere esse espaço de luta social. Nesse sentido, levantam-se bandeiras em defesa dos educadores e dos profissionais da educação, a educação pública, gratuita e laica que promova a formação crítica do trabalhador, não atendendo apenas aos anseios do mercado.

Evidentemente, reconhecemos o contexto da crise capitalista contemporânea, que, por meio de estratégias para a retomada da acumulação, complexifica as expressões da questão social, alterando o papel do Estado e as políticas públicas, inclusive as da educação, ao mesmo tempo em que se aprofundam as desigualdades sociais.

No contexto educacional do Estado de São Paulo, observa-se que o arcabouço legal direciona a gestão escolar para a construção de um espaço democrático em que a participação de todos os envolvidos no processo educacional seja valorizada, estabelecendo como responsabilidade dos supervisores de ensino a orientação e o acompanhamento desses processos intraescolares com vistas à promoção de um ensino público de qualidade.

Dessa feita, diante do papel importante dos supervisores de ensino para o fortalecimento da gestão democrática nas escolas públicas estaduais, apontamos aqui a relevância de

pesquisas que abram caminho para reflexões que possibilitem a construção da ação supervisora que favoreça o acesso à participação e ao fortalecimento da gestão democrática como ferramentas para a sua emancipação, a partir da compreensão das práticas desses profissionais como sujeitos históricos.

Nesse sentido, este texto apresenta questões referentes aos limites e às possibilidades do fomento à gestão democrática nas escolas públicas de São Paulo, destacando o papel do supervisor de ensino nesse contexto, utilizando-se da perspectiva da teoria marxista, trazendo elementos da gestão democrática como possibilidade à emancipação.

O texto origina-se da pesquisa intitulada “Supervisores de ensino e suas percepções da gestão democrática em escolas públicas estaduais”, realizada por uma das autoras como requisito para a obtenção do título de mestre em desenvolvimento humano.

Para a realização da pesquisa foram convidados 12 (doze) supervisores de ensino de 03 (três) diretorias de ensino da região do vale do Paraíba (Guaratinguetá, Taubaté e Pindamonhangaba) e selecionados 06 (seis) supervisores de ensino, sendo 02 (dois) participantes por diretoria. A escolha dos participantes foi realizada segundo critérios relacionados à representatividade, com base na diversidade de sua formação inicial e no tempo de serviço no cargo de supervisor de ensino e a intencionalidade do pesquisador. Por meio da abordagem qualitativa, com a metodologia da história oral investigou-se em que circunstâncias se constrói a consciência pedagógica e política da supervisão de ensino paulista, buscando compreender as percepções de supervisores de ensino acerca da gestão das práticas democráticas no âmbito de sua atuação. Os participantes da pesquisa são identificados pela letra S de supervisor e o número corresponde, a exemplo: S1, S2, sucessivamente.

A discussão se ampara, de modo especial, no trabalho de Saviani (2008); Lima (2016); Ferreira (2008); Gadotti e Romão (2012); Muramoto (2009) e Paro (2016).

Nas discussões, o estudo demonstrou que os supervisores de ensino têm consciência do papel social que desempenham enquanto profissionais da educação pública, contudo a mudança na conjuntura política do país, com forte aversão à democracia, demanda a atuação organizada e coletiva desses profissionais, juntamente a outros atores sociais da comunidade acadêmica e fora dela.

### **Limites e possibilidades no fomento à gestão democrática nas escolas públicas de São Paulo: o papel do supervisor de ensino**

Conforme Saviani (2008), a existência da função supervisora já ocorria nas comunidades primitivas e manteve-se ao longo do tempo, sem mudanças significativas em seu sentido, até o final da Idade Média. No Brasil, a perspectiva de uma ação supervisora, segundo o autor, aparece no Plano Educacional dos Jesuítas – o *Ratio Studiorum* – e transcorreu pelas Reformas Pombalinas até a Primeira República, e, no final da década de 1960, consubstanciada por dispositivos legais e estabelecida oficialmente nas instituições escolares.



Assim, segundo Lima (2016), a supervisão é fruto da necessidade de melhor adestramento de técnicas para a indústria, que acabaram se estendendo aos demais setores, inclusive o educacional, com objetivo de alcançar um bom resultado do trabalho realizado, a produtividade.

Na visão de Ferreira (2008), na atualidade, a supervisão deve ser vista no âmbito do aspecto relacional, de forma que os resultados do processo educativo demonstrem a interrelação que envolve os sujeitos, contudo está baseada em outro modelo de ciência, diferente daquele que a originou. Segundo a autora, trata-se de uma supervisão percebida como ação do profissional da educação, comprometido com os princípios constitucionais e que permitam uma nova forma de ver o mundo, constituindo uma sociedade mais justa e alinhada aos valores humanos. Diante do exposto, mesmo já tendo sido apresentado aqui o rol de atribuições das equipes de supervisão das Diretorias de Ensino, cabe destacar qual era o contexto legal vigente à época do ingresso dos sujeitos desta pesquisa e quais as expectativas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEDUC/SP – em relação aos supervisores ingressantes.

A partir das Instruções Especiais SE nº 3 de 11/04/2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo autoriza o provimento do cargo de supervisor de ensino, para atuação na rede em tela:

A Secretária de Estado da Educação, nos termos do artigo 23 do Decreto 52.833/08, consoante autorização governamental exarada no Processo nº 1129/0100/2007 - DRHU/SE, publicada no DOE de 24/11/2007, expede e torna públicas as Instruções Especiais que regerão o Concurso Público de Prova e Títulos, para provimento de 372 (trezentos e setenta e dois) cargos, e outros que vierem a surgir no decorrer do prazo de validade do concurso de Supervisor de Ensino - SQC-II-QM, da classe de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por nomeação, a ser realizado em nível de Estado, por empresa regularmente contratada para este fim. Estas Instruções Especiais foram devidamente aprovadas pela Unidade Central de Recursos Humanos da Secretaria de Gestão Pública do Estado de São Paulo, conforme disposto no inciso III do artigo 39 do Decreto nº 51.463, de 01 de janeiro de 2007.

O documento legal supramencionado apresenta a descrição das atribuições específicas para a atuação e competências e habilidades necessárias para esse profissional.

- 1- **Analisar os indicadores educacionais das unidades escolares** e da Diretoria de Ensino, buscando alternativas para a solução dos problemas específicos de cada nível/etapa e modalidade de ensino, propostas para melhoria do processo ensino aprendizagem e da gestão das escolas e Diretoria.
- 2- Participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria de Ensino.
- 3- **Compatibilizar os programas e projetos das diferentes áreas** no âmbito das escolas da Diretoria de Ensino.

- 4- **Efetuar regularmente visitas às unidades escolares** e participar de reuniões com os membros da Equipe Escolar, buscando, em parceria com os mesmos, as formas mais adequadas de aprimoramento do trabalho escolar e a consolidação da identidade escolar.
- 5- Identificar as necessidades de formação continuada da Equipe Escolar das escolas estaduais, procurando, de forma articulada, subsidiar o trabalho desenvolvido pela oficina pedagógica e professores – coordenadores.
- 6- **Manter as unidades escolares devidamente informadas sobre as diretrizes e orientações dos órgãos centrais da Secretaria da Educação.**
- 7- Acompanhar e subsidiar o diretor da escola na identificação das necessidades gerais da escola.
- 8- Acompanhar o funcionamento das escolas, verificando a observância das normas legais pertinentes. (g. n.) (SÃO PAULO, 2008. DOE de 12/04/2008 p. 27, grifos nossos).

Nesse sentido, percebe-se, a priorização de aspectos burocráticos em detrimento dos aspectos pedagógicos e políticos na proposta de ação supervisora da Secretariade Estado da Educação de São Paulo SEDUC/SP. Importante lembrar que, nesta pesquisa, a busca assumida em relação à função do supervisor de ensino é se esse profissional reúne condições de atuar como propositor de políticas públicas que propiciem o desenvolvimento de relações mais democráticas na escola e não é apenas um mero executor de programas de outros, sem a devida reflexão.

Assim, a partir do sentido histórico ligado à supervisão vista como gerência para controlar o executado, ou seja, de fiscalização e da proposta de ação supervisora vigente no concurso público de 2008, para provimento desses cargos, é que se localizam os relatos dos sujeitos da pesquisa aqui denominados por S4e S1, S2 e S6, quando apontam as dificuldades em desenvolver ações junto às unidades escolares que fomentem a gestão democrática. Nesse sentido, a burocracia, o excesso de trabalho no campo administrativo, a falta de autonomia e a descontinuidade das ações surgem como obstáculos difíceis de transpor, segundo os supervisores:

O que eu acho que é um grande limitador, dessa questão de conseguir fazer a gestão democrática se efetivar no plano escolar, é a falta de continuidade das propostas da secretaria. Este é o grande problema, os programas, projetos, as ações, estão muito mais para planos de governo, quando você tem alguma coisa como projeto de estado, aquilo é para ficar, quando você percebe que muitas questões são meramente planos de governo, aí já compromete a continuidade do processo. (S4)

O problema é de acompanhamento mesmo, pelo excesso de serviço administrativo que temos e pela quantidade de escolas, talvez a gente não dê atenção porque a gente não consegue estar nesses lugares, porque o certo seria que a gente fosse pelo menos uma vez na escola por semana né, para conversar com as pessoas, porque nós precisamos de tempo para conversar lá, conversar com os pais. (S1)

Eu vejo que o que impede que essa gestão seja mais democrática, primeiro, é o excesso de trabalho para a equipe gestora, aí eu coloco o diretor, o vice-diretor, pessoalmente na figura do diretor, porque ele sabe que terá de executar, mas ele sabe que é o responsável direto. Então, a gente vai ter que dar uma olhada no contexto daquela rotina escolar; o segundo é burocracia estatal. (S2)

Continuamos sem autonomia para nada, eu acho que o que dificulta o desenvolvimento dessa gestão democrática é a própria estrutura que nós vivemos, estrutura política, sem uma política pública de educação concreta, real, contínua, esse seria o limite. (S6)

A situação relatada pelos supervisores S1, S2 e S6 denota a falta de práticas políticas e administrativas implementadas pelo poder público, de forma a assegurar na escola pública as condições de execução por parte da gestão e uma busca efetiva de objetivos educativos comprometidos com as camadas trabalhadoras. Paro (2016) assevera que um dos aspectos de grande importância para a integração das práticas políticas com as atividades administrativas necessita de urgente implementação:

[...] estou falando de providências que dizem respeito a instalação de uma estrutura político administrativa adequada à participação nas tomadas de decisão de todos os setores que aí têm presença, em especial, seus usuários, eivadas de instrumentos institucionais que viabilizem e incentivem: processos seletivos para a escolha dos dirigentes escolares; Conselhos de Escola [...] com efetiva função política da direção da escola; Grêmios estudantis, associação de pais, professores e funcionários, como fóruns de constante discussão de múltiplos interesses[...] Na falta desses mecanismos de pressão e controle político sobre o Estado, a escola pública só poderá ser o que é hoje, uma mistificação, uma negação do direito à educação. (PARO, 2016, p. 97)

Na mesma direção, Muramoto conduz à reflexão quanto à importância da autonomia como possibilidade de construção de uma escola democrática, impedimento apresentado por S6 em seu relato: “*Continuamos sem autonomia para nada*”.

Se por um lado, os grandes rumos da educação escolar não são definidos pelas próprias escolas, nem isoladamente e nem em seu conjunto (mas, sim, disputados por diferentes segmentos e grupos de interesses, dos quais também fazem parte os educadores), na hora da concretização do trabalho educativo escolar, cabe sim, em cada escola concreta, ao conjunto dos profissionais que ali atuam, *traduzir em saberes e fazeres escolares os projetos populares que vão sendo gestados pelos sujeitos históricos* (Linhares, 1997, p.69), não isolados, mas no jogo de influências da circulação da cultura. (MURAMOTO, 2009, p.3)

A S5 aponta como elemento dificultador à gestão democrática o paradigma vigente em que a Educação ainda se impõe como dever e não como direito:

Eu penso o seguinte: muitas vezes, os profissionais da escola esperam que o aluno se comporte e faça suas atividades, a visão do dever de estudar. Mais que ter acesso, como direito, também precisa se mostrar, assim como o direito de ir e vir, ou mesmo direito de se alimentar, o

direito de ter saúde. Assim, para esse fomento à gestão democrática, esse paradigma precisa ser mudado na escola e não jogar o problema para outro lugar. Então, eu acho que a questão do paradigma é um impedimento. Olhando para o cotidiano das escolas, a autoridade da escola pensa que ele tem o controle de tudo, a forma como o sistema está construído alimenta. Por exemplo, se a mãe do aluno precisar resolver determinado problema lá na escola, o próprio sistema acaba atribuindo ao diretor, de forma que ele não divide com o planejado. (S5)

A preocupação apresentada por S5 com o dever à educação sendo sobreposto ao direito à educação e ressaltando a urgência numa mudança de paradigma educacional no Brasil, sendo obstáculo à escola democrática, também é discutida por Muramoto:

Observa Linhares, 1997, p.69-70, que as pressões sociais para que um número crescente de pessoas possa usufruir do conhecimento escolar vêm sendo respondidas com escolas públicas desfibradas. As escolas tornam-se um tipo de confinamento institucionalizado, cuja vantagem seria ocupar as crianças, transmitindo-lhes um saber sem sabor, impotente para fazê-las descobrirem-se vivas. Sua tarefa é impor aos alunos um tipo de disciplina e persistência que os dispõe para lutar só pela sobrevivência e que se enlaça com um processo de aniquilamento moral, empurrando-os à resignação do perdedor. Esse tipo seria a subescola, destinada a uma subclasse: os excedentes da sociedade de consumo, o mais degradado dentre os citados da nova taxionomia das instituições escolares, (de acordo com Apple, 1993, e Zemelman, 1993), mencionada pela autora, e na qual aparecem, acima desse tipo, a escola mínima, destinada a engrossar as filas de candidatos a empregos, tal qual “formigas”, e a escola de mercado, voltada aos herdeiros dos triunfos da classe dirigente, com ciência, tecnologia e inventividade, capitaneadas para a competição. (MURAMOTO, 2009, p. 2)

A qualidade da participação dos docentes é apresentada por S1 de forma que os mesmos não estão mobilizados para a participação, o que nos conduz às considerações de Gadotti e Romão (2012, p. 29), que afirmam ter o Brasil historicamente construído uma hipertrofia dos executivos e um grau elevado de personificação do poder dos governos, no qual os órgãos públicos reproduzem a hierarquização rígida que se impõe e o direito de voz não é dado aos demais atores, que se tornam meros executores, o que parece refletir no relato de S1:

O professor, ele não dá importância devida, ele está sempre assim, eu acho que tem algumas escolas que já conseguem essa discussão bastante, tem algumas escolas que têm até brigas, que têm coisas que eu acho que são legais, salutares, porque você está pelo menos discutindo seu real de fato que é, mas tem escola em que ninguém está nem aí, está assinando documento de saber o que está acontecendo, eles acham que isso sempre foi assim. (S1)

A organização do tempo institucional também aparece como impeditivo ao desenvolvimento da gestão democrática para S3 e S6:

Inconscientemente, o diretor acaba não permitindo essa participação, que geraria a gestão democrática na escola, tem a ver com o sistema

estadual também, porque, no sistema estadual, é uma reclamação dos diretores e nossa também como supervisores que a demanda da secretaria da educação é muito grande. São trabalhos e serviços a serem executados um atrás do outro sem você poder nem raciocinar se é importante, se é bom, você faz um e já surge outro, mas também tem a gestão democrática, aí acaba o seu tempo, porque a gestão democrática exige tempo. Tempo para você se reunir, para fazer uma avaliação de como está, planejar suas ações, avaliar como foram feitas essas ações, se elas foram boas, se precisam ser remodeladas, tempo para replanejar. Então, o tempo que os órgãos centrais, no nosso caso, a secretaria da educação, acaba tirando da gente. Também é um fator que acaba emperrando para nós a gestão democrática, tanto para os diretores de escola, como para nós, supervisores, implementadores da própria política da educação, as políticas educacionais, que vem inclusive da própria LDB, da própria constituição, da gestão democrática da escola, elas preveem sem dar possibilidade de executá-la. (S3)

Então a secretaria, com a dimensão toda que ela tem, é muito direcionadora, as diretrizes são muito rígidas, os limites de atuação são muito estreitos, como ter democracia com regras tão grandes, mesmo porque se nós considerarmos a dimensão da rede, as diferenças, as especificidades de cada região, de cada escola, são muito grandes, não dá para direcionar, um no meio de tantas escolas do mesmo padrãozinho. Para essa democracia começar a existir dentro da escola, precisaria que, de fato, a secretaria desse autonomia para as escolas. (S6)

S2 e S1 revelam que a burocracia acaba impedindo a implantação de ações de cunho democrático no interior da escola, justamente para não deixar à mostra as fragilidades institucionais presentes na escola pública. Paro (2016) alerta que a escola estatal somente será pública a partir do momento em que a população em idade escolar tiver o acesso geral e sem distinção à educação de boa qualidade. Assim, em função do desinteresse do Estado nessa universalização do ensino de boa qualidade, segundo o autor, torna-se de grande importância a participação da comunidade na escola, partilhando o poder com aqueles que são os mais diretamente preocupados com a qualidade do ensino:

A questão da burocracia parece intencional, porque ela tem a finalidade de que a escola não seja totalmente democrática, porque uma escola totalmente democrática o pai vai averiguar que realmente o dinheiro que ele recebe não dá para tudo ali, ele vai averiguar que as coisas que acontecem no interior da escola, seja na questão administrativa, seja disciplinar, seja do professor, nem a própria estrutura vai administrar. (S2)

Quando acontecem problemas que a gente pode explicar melhor, os pais têm que até contratar advogado para defender alguma coisa na APM e não tem a mínima ideia do que ele assina, para onde vai o dinheiro e nem se realmente foi comprado. Então, tem uma questão cultural, tem uma questão de que ele não sabe mesmo que está fazendo lá, entendeu? (S1)

S1 alerta para a situação de apatia e de resistência em relação ao processo democrático, que, no interior das equipes de supervisão, vem crescendo, dificultando a implementação dos processos de participação no âmbito da própria escola. Sobre esta questão, Paro

assevera que “[...] outro componente importante presente na visão da escola pública sobre a participação diz respeito à descrença acerca da possibilidade desta participação” (PARO, 2016, p. 66). De acordo com o autor, as principais justificativas para a impossibilidade da participação estão associadas às condições de vida e à falta de interesse da população. Essa crença transporta para o externo da escola a causa da impossibilidade de participação e os responsáveis pela gestão da escola acabam encontrando um *álibi* para se omitirem e não buscarem condições para fomentar a participação na escola pública.

Estou sentindo uma dificuldade, extrema dificuldade, também porque a minha participação tem incomodado. As pessoas estão muito apáticas, sempre foram, mas nunca com tanta resistência e ficam caladas, ficam quietas, então você incomoda muito ao falar das questões que são direitos da supervisão, dos processos democráticos de uma forma geral, incomoda muito, então, está muito difícil. (S1)

Essa descrença na participação acaba por gerar a imposição de escolhas pessoais no momento da tomada de decisões que envolvam a organização escolar, deixando-a, na maioria das vezes, nas mãos da direção da escola, impedindo a oportunidade de que a comunidade exercite o direito à participação.

Sobre essa questão, Gadotti e Romão (2012) apontam que esse pensamento tem a ver com o processo de colonização e com o processo histórico elitista que predominou no país, gerando uma cultura personalista no Brasil.

Segundo os autores, está presente no cotidiano essa mentalidade, refletida na ideia da população de que, quando se fala em Governo Federal, no senso comum, fala-se do Presidente da República; quando menciona-se o Governo do Estado, normalmente se quer dizer o Governador do Estado, não dissociando o cargo da pessoa. Aprofundando a questão, Romão (2012) atribui à concepção patrimonialista do Estado essa tendência individualista e personalista presente na cultura brasileira.

Nessa mesma direção, Raymundo Faoro descreve a tradição da Monarquia Patrimonial portuguesa, em seu clássico *Os donos do poder*, que, embora tenha sido publicado em uma conjuntura distante da atual, revela a concepção de Estado que continua bloqueando o desenvolvimento autônomo em função dos interesses e vantagens particulares:

Patrimonial, Estado Patrimonial, Monarquia Patrimonial derivam do conceito de patrimonium, cuja literal tradução poderia induzir a equívocos. Há ao lado da propriedade da Coroa, a propriedade particular, reconhecida e assegurada pelos príncipes. Sobre a propriedade – dos reis ou dos particulares – há uma sobrepropriedade, identificada com o território, abrangendo o comando – malseparado do domínio – sobre as coisas e pessoas, sobre todas as coisas e todas as pessoas. Esta sobrepropriedade, identificando o poder com a coisa sobre a qual se exerce, leva a considerar o habitante do território com o súdito, sobre o qual paira o poder do príncipe. Resto moderno da doutrina patrimonial será o discernir no direito de expropriação uma expressão do domínio eminente, direito, atualmente indenizável, em respeito à

propriedade privada. No Estado Patrimonial havia, latente, o poder de comando, direção e apropriação sobre pessoas e bens, sem que os súditos pudessem legar, no caso de inversão da propriedade ou exigência de serviços, indenizações ou compensações. No fundo – nas formas puras de patrimonialismo, formas realmente construídas – o domínio seria uma concessão do príncipe, como concessão era toda a atividade econômica. (FAORO, 1975, p. 28 e 29)

Dessa forma, o relato do S1 em relação à resistência ao processo democrático participativo, mesmo no interior da equipe de supervisão, pode revelar a dificuldade dos profissionais da educação em romper com a herança da cultura republicana burguesa na qual, segundo Gadotti e Romão (2012), a ordem democrática é interpretada como geradora não de direitos e deveres, mas de favores e obrigações.

Nesse sentido, a administração pública promove a ligação entre governantes e governados por laços de compadrio e por fisiologismo. Assim, o exercício do poder não será entendido como um serviço, mas como um presente. *“Estou sentindo uma dificuldade, extrema dificuldade, também porque a minha participação tem incomodado, as pessoas estão muito apáticas, sempre foram, mas nunca com tanta resistência, e ficam caladas, ficam quietas[...]*” (S1).

Em 1936, Sergio Buarque de Holanda, no seu livro *Raízes do Brasil*, já demarcava a particularidade fundante do “homem cordial” brasileiro, que era fortemente predisposto a não considerar a basilar diferença entre o interesse privado e aquele correspondente à esfera coletiva que o cercava. Buarque de Holanda, utilizando o método ligado à psicologia e à história social, demonstra de que forma o *modus vivendi*, legado do nosso período colonial, foi absorvido pela nossa cultura, desenvolvendo entre nós, brasileiros, padrões institucionais tipicamente patriarcais, de postura claramente despreocupada com os temas referentes à esfera pública. Conforme Buarque de Holanda (1969),

Não era fácil aos detentores das posições públicas de responsabilidade, formados por tal ambiente, compreenderem a distinção fundamental entre os domínios do privado e do público. Assim, eles se caracterizam justamente pelo que separa o funcionário “patrimonial” do puro burocrata, conforme a definição de Max Weber. Para o funcionário “patrimonial”, a própria gestão política apresenta-se como assunto de seu interesse particular; as funções, os empregos e os benefícios que deles auferem, relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos, como sucede no verdadeiro Estado burocrático, em que prevalece a especialização das funções e o esforço para se assegurarem garantias jurídicas aos cidadãos. A escolha dos homens que irão exercer as funções públicas faz-se de acordo com a confiança pessoal quemereçam os candidatos, e muito menos de acordo com as capacidades próprias. Falta a tudo a ordenação impessoal que caracteriza a vida no Estado burocrático. [...]. (p.105-106).

Outro aspecto a ser considerado para a manutenção da cultura não-participativa, segundo os autores citados, refere-se aos obstáculos construídos por aqueles que não desejam compartilhar decisões, mas manter o monopólio do poder sobre elas. É o que aponta S2 em seu relato:

[...] porque numa escola totalmente democrática, o pai vai averiguar se realmente o dinheiro que ele recebe não dá para tudo ali; ele vai averiguar as coisas que acontecem no interior da escola, seja na questão administrativa, seja disciplinar, seja do professor, nem a própria estrutura vai administrar. (S2)

Diante disso, para Gadotti e Romão (2012, p. 29), as formas de estruturação das relações políticas acabaram perpassando por toda a sociedade e a escola também foi atingida pelo processo “sonegador da autoafirmação pessoal pela participação nas decisões coletivas, particularmente porque, nessa instituição brasileira[...] até o sufrágio teve várias limitações para as classes populares[...]”.

A partir do exposto, podemos considerar que, ao longo da história do Brasil, construiu-se um nível elevado de personificação do poder governamental, influenciando todas as instituições e entidades públicas. Nesse contexto, a escola pública acaba por reproduzir a rigidez da hierarquização estatal. O relato de S3 confirma essa questão:

Inconscientemente, o diretor acaba não permitindo essa participação, que geraria a gestão democrática na escola, tem a ver com o sistema estadual também, porque, no sistema estadual, é uma reclamação dos diretores e nossa também, como supervisores, que a demanda da secretaria da educação é muito grande. São trabalhos e serviços a serem executados, um atrás do outro, sem você poder nem raciocinar se é importante, se é bom, você faz um e já surge outro, mas também tem a gestão democrática, aí acaba o seu tempo, porque a gestão democrática exige tempo. (S3)

Em contrapartida aos aspectos estruturais que dificultam o fomento à gestão democrática no trabalho dos sujeitos entrevistados, os supervisores S4 e S5 apresentam como facilitadores do fomento à gestão democrática a própria ação formativa efetivada em alguns momentos pelos supervisores junto às escolas:

Conseguimos fazer nesses três anos, uma evolução do processo, sempre focando na questão da gestão, nós fizemos esse trabalho de formação em uma mesa redonda, o anterior foi um seminário, em que, inclusive, nós conseguimos tratar essas questões da dimensão da gestão, durante um encontro com todos os diretores, coordenadores e vice-diretores da diretoria. (S4)

**Procuró trabalhar essa negação à participação com os diretores,** não no movimento de enfrentamento, não faço isso porque eu respeito muito a figura do diretor. [...] Eu respeito muito essa figura do diretor, observo como o diretor trabalha, e quais são os pontos fortes da atuação dele. [...] para mim a única possibilidade que vejo está na formação dos profissionais que estão na escola. Eu acredito nessa formação, na formação dos diretores, na formação de professores, na formação dos outros profissionais. (S5, grifos nossos)

O relato de S5 revela o nível de importância dado ao processo formativo como alavanca para o avanço das relações mais democráticas na escola e o quanto se faz necessária a



formação do próprio supervisor para que seja o formador dos profissionais da escola. Lima (2016) aponta questões importantes que precisam ser consideradas para que a formação se efetive junto às equipes de supervisão:

Reportamo-nos, aqui, para expressar por meio das palavras dos supervisores, o que foi narrado e refletido nas histórias de vida desses profissionais da educação. Três questões nesse núcleo foram apontadas como angustiantes para esses profissionais na atualidade: a perda da identidade profissional, o conflito entre orientar e fiscalizar e o trabalho coletivo e individual no cotidiano da supervisão. Essas questões abordam outra situação vivida por esses profissionais, as constantes mudanças nas atribuições do cargo que estes vivenciaram e a sensação de que na sua função, há sempre a possibilidade de mudanças, quanto as suas competências exigidas para realizar o seu trabalho. (LIMA, 2016, p. 99)

Os supervisores S5 e S1 trazem importante reflexão sobre as condições da participação dos pais como possibilidade ao desenvolvimento da gestão democrática:

Hoje em dia, nós temos, por exemplo, a mídia, redes sociais, que podem estimular, talvez algo que motive os pais, de que eles gostem, por exemplo, palestras sobre a realidade social deles, da comunidade, é um início de participação. Depois é ir desenvolvendo isso pouco a pouco, para mostrar que eles têm um conhecimento também, o conhecimento é importante para a escola, eu vejo que essa é a forma de aproximar o pai na escola. [...] **Precisa mostrar que as escolas podem se reunir, para conversar outros assuntos, não expondo a condição de desenvolvimento do filho, mas vai mostrar a necessidade e o reforço da importância e do reconhecimento que esses pais têm, da própria comunidade em que ele está inserido.** (S5 grifos nossos)

Eu acho que a gente ainda tem alguns gestores – são minoria –, que querem isso e que ainda se preocupam em fazer o processo democrático, querem instalar um conselho de classe com alunos e pais e começarem esse processo, a que a maioria não quer ir, até porque, por meio dele, do que vai ser o que vai acontecer e do como que está aqui fora e como é que ele vai ser julgado, porque dentro. (S1)

A preocupação de S5 em relação ao conhecimento trazido pela comunidade e a percepção de S1 em relação à mudança de postura por parte da gestão, sem receio dos julgamentos a que estiver sujeita, parece defender e valorizar as ações que viabilizem a participação dos pais/responsáveis.

Se a participação de todos na determinação dos rumos da escola não é algo que se realize do dia para a noite, isso não justifica, por outro lado, que a Administração Escolar em bases democráticas permaneça apenas no nível das intenções, reiterada permanentemente como ideal a ser atingido, mas nunca colocada em prática nem mesmo em seus aspectos mais elementares. Um processo de mudança só se inicia com medidas no nível da prática, que levem a romper com as condições presentes. Por mais modestas que sejam essas medidas, elas têm de começar por desenvolver-se, oferecendo condições para que as pessoas possam realmente participar do processo e levá-lo adiante. Ou seja, não basta “permitir” formalmente que os diversos setores participem, esperando

que apenas que com isso a participação se dê. É preciso, em conjunto com esses setores, criar as condições concretas que levam à participação. (PARO, 2018, p. 166).

Além disso, outro aspecto a considerar são as condições socioeconômicas das famílias, segundo S5, embora a situação que envolve uma expressão da questão social escape do âmbito de competência da escola, faz-se necessário repensar o tempo e o momento para a realização das reuniões escolares:

Os pais, começando a perceber isso, talvez melhore um pouco mais a participação, também algo a ser pensado, a maioria dos pais, hoje em dia, trabalham, inclusive as mães, que há um tempo atrás, trabalhavam em casa, inclusive muito trabalho, mas que conseguiam até dispor de um tempo, para ir à escola. Hoje em dia, não, porque muitas mulheres já trabalham fora, então precisa também repensar o tempo, o melhor momento para essas reuniões, tudo isso a ser discutido, na ação supervisora, com os supervisores, para achar esse espaço. (S5)

Assim, aspectos simples, como as condições de tempo asseguradas para que possam exercer o direito à participação na vida escolar dos filhos, demonstram como, na realidade, as camadas populares acabam encontrando dificuldades muito maiores para exercer o direito à participação e à representação do que as classes dominantes. Isto ocorre diante da nossa herança histórica, em função das relações diferenciadas que a própria sociedade capitalista e o Estado Burguês estabelecem com as classes sociais, como também as particularidades de nossa formação sócio-histórica.

Outra questão importante apontada como possibilidade de fortalecimento à gestão democrática por S5 é o protagonismo juvenil, o estímulo e formação do jovem, com vistas à participação no sentido de *“mostrar para eles do que eles são capazes de fazer de que maneira fazer, repertoriá-los para que eles consigam se organizar. Quando eles querem, eles fazem coisas muito boas e têm, sim, atuação, senso crítico, vontade de fazer, mas é preciso que eles sejam ouvidos, orientados e direcionados, eu acredito no jovem”*. A questão apresentada por S5 converge ao que expressa Gadotti, citado por Ciseski e Romão:

O aluno aprende quando ele se torna sujeito da aprendizagem. E, para ele se tornar sujeito de sua aprendizagem, ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto de escola, projeto esse inserido no projeto de vida do próprio aluno. Não há educação e aprendizagem sem o sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico. (GADOTTI; ROMÃO, 2012, p. 75)

Paro (2016), por sua vez, acrescenta que, no âmbito social mais amplo, há necessidade da pressão da sociedade civil, de forma a favorecer esta participação e utiliza como exemplo a discussão travada junto ao Congresso Nacional quando à nova Constituição de 1988, que trazia a necessidade de criação de um dispositivo constitucional que facilitasse a participação dos pais/responsáveis de alunos do ensino fundamental, por meio da isenção de horas de trabalho no emprego. Assim, os pais poderiam ser liberados de certo número

de horas de trabalho a fim de participar de reuniões ou tratar de assuntos atinentes à vida escolar de seus filhos, sendo essa concessão condicionada à apresentação de comprovante da participação. O autor destaca que a adoção dessas medidas depende da pressão exercida pela classe trabalhadora junto aos poderes constituídos.

Nesse sentido, observa-se que os supervisores têm consciência da necessidade e da importância da gestão democrática para que a escola pública seja um espaço realmente pertencente à massa trabalhadora e que viabilize sua emancipação. Contudo, são inúmeros os obstáculos que se colocam à frente do trabalho dos supervisores em seu acompanhamento às escolas. Assim, a burocracia, o excesso de trabalho no campo administrativo, a falta de autonomia e a descontinuidade das ações impõem aos supervisores limites no fomento à gestão democrática nas escolas públicas estaduais. Falta o tempo institucionalizado para as reuniões com a comunidade, avaliações contínuas do processo ao longo do ano letivo, com o devido planejamento das ações, uma avaliação final e o replanejamento delas. Além disso, a formação da equipe escolar com vistas à condução do processo de participação na escola, principalmente ao diretor, tarefa da supervisão, ainda ocorre com ações isoladas no cotidiano do acompanhamento da supervisão. Por outro lado, o protagonismo juvenil e esse processo formativo continuado surgem como possibilidades ao desenvolvimento da gestão democrática na escola pública.

De forma a compreender a importância das condições em que se organizam os colegiados nas escolas públicas estaduais bem como a sua contribuição para o fortalecimento da gestão democrática, faz-se necessário aprofundar o assunto, a partir das impressões dos Supervisores de Ensino, construídas no cotidiano do trabalho de acompanhamento das escolas.

### **Considerações finais**

Apresentou-se, neste estudo, diante do campo de atuação dos supervisores de ensino, nas Diretorias de Ensino, que a forma como as relações se estabelece entre os membros da equipe de supervisão denota não haver uma necessária cultura institucional de estímulo ao trabalho coletivo. Para que isso ocorra, torna-se imprescindível a criação de condições institucionais em que haja horário de trabalho conjunto na jornada de trabalho cumprida.

Ainda se observa que os supervisores têm consciência da necessidade e da importância da gestão democrática para que a escola pública seja um espaço realmente pertencente à massa trabalhadora e que viabilize sua emancipação. Contudo, a ausência desse espaço de diálogo institucionalizado e sistematizado torna frágil a reflexão por parte das equipes de supervisão acerca das forças que interferem na sua construção como agentes de transformação e da ação profissional enquanto sujeitos históricos.

Além disso, a burocracia, o excesso de trabalho no campo administrativo, a falta de autonomia e a descontinuidade das ações impõem limites no fomento à gestão democrática nas escolas públicas estaduais. Também, falta o tempo institucionalizado para as reuniões com a comunidade, faltam avaliações contínuas do processo ao longo do

ano letivo, com o devido planejamento das ações, uma avaliação final e o replanejamento delas.

A formação da equipe escolar com vistas à condução do processo de participação na escola, principalmente ao diretor, ainda ocorre com ações isoladas no cotidiano do acompanhamento da supervisão.

O protagonismo juvenil e esse processo formativo continuado surgem como importantes possibilidades ao desenvolvimento da gestão democrática na escola pública.

No contexto contemporâneo de ataques à democracia, a articulação e o posicionamento dos supervisores a favor da gestão democrática e participativa torna-se um imenso desafio e um compromisso ético-político a ser abraçado no âmbito da educação pública.

## Referências

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. Porto Alegre, São Paulo: Globo/Edusp, 1975, v.1.

FERREIRA, C. R. **Supervisão Educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados**. In: Mary Rangel (org.) **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2008.

GADOTTI, M. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. In “PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração”. CONAE, 2014.

\_\_\_\_\_. **Escola cidadã**. 2. ed., São Paulo, Cortez, 1993 (Coleção Questões da Nossa Época: v. 24).

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs) **Autonomia da escola. Princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 7ª ed., 2012.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1969.

LIMA, E. C. **Um olhar histórico sobre a supervisão**. In: Mary Rangel (org.). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2008.

LIMA, A.B.S. de. **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA SUPERVISÃO DE ENSINO: Significados e influências da formação continuada 2009-2013**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté. Taubaté, 2016.

MURAMOTO, H. M. S. **Alternativas Para a Organização do Trabalho de Supervisão**. [s.d.], p.148-149. Disponível em:

[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_16\\_p145-150\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p145-150_c.pdf). Acesso em: 23 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Há legitimidade na supervisão entre educadores? **Revista da APASE**, Suplemento, ano X, n. 25, agosto de 2009.

\_\_\_\_\_. **Alternativas Para a Organização do Trabalho de Supervisão**. Série Idéias n. 16. São Paulo: FDE, 1993.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4º Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2.ed. São Paulo: Intermeios, 2018.

SÃO PAULO. GOVERNO DO ESTADO. **Instruções Especiais para Concurso Público de Provas e Títulos** para provimento de cargos Supervisor de Ensino. São Paulo, D.O.E. de 12/04/2008 p.27.

SAVIANI, D. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia**. In: FERREIRA, N. S. C. (ORG.). **Supervisão 155 Educacional para uma escola de qualidade da formação à ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13-38.



**EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL, PANDEMIA E ENSINO-  
APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE ESCOLAS DA REDE  
ESTADUAL**

# EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL, PANDEMIA E ENSINO- APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL

Tatiana Aparecida Cleto Oliveira Tardelli  
Angela Michele Suave

## Introdução

Há tempos, ouve-se falar do fracasso escolar que tende a culminar em reprovações e em evasão escolar, colocando-se a necessidade de estudos que ultrapassam o âmbito escolar ou mesmo da política de educação brasileira, pois tais questões envolvem a totalidade da vida dos sujeitos que adentram à escola, trazendo consigo sua realidade social, dentre outros aspectos como o da cultura, o econômico e o de subjetividades, dentre outros. Assim, pensa-se que, para uma verdadeira compreensão da particularidade escolar, é necessário que se alcancem análises referentes às expressões da questão social, que, comumente, se materializam em situações, como a da criminalidade, a da violência, a da pobreza, a do desemprego, dentre outras circunstâncias concebidas a partir das desigualdades sociais decorrentes do sistema capitalista de produção.

Diante desse contexto apresentado, questiona-se se esses elementos relacionados à questão social poderiam impactar o processo de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia? Tal indagação esteve presente no decorrer da pesquisa e norteou o seu desenvolvimento, apontando para a necessidade de aprofundar conhecimentos acerca de categorias teóricas como a da questão social e a do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Entende-se que a ‘questão social’ refere-se às próprias expressões do processo de formação e de desenvolvimento da classe operária que ingressou no cenário político da sociedade capitalista como protagonista, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. “É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e da repressão”. (IAMAMOTO e CARVALHO, 1983, p.77).

De acordo com Pereira (2001), a questão social configura-se em uma das etapas mais elevadas, conflituosas e conscientes dos movimentos de classes submissas ao domínio social capitalista e que se exigem com notoriedade as definições políticas aos sujeitos envolvidos e pode se apresentar de maneira abrangente, dentre essas a “representação de crises, tensões, desafios, riscos, vulnerabilidades, desconstruções, discriminações, aporias, que efetivamente castigam a humanidade” (PEREIRA, 2001, p. 57).

É nesse sentido que se optou por fazer uso e referência ao termo “expressões da questão social”, em vez de o termo vulnerabilidade social, de modo a explicitar e não limitar as

relações sociais que abarcam toda a fundamentação da desigualdade social no sistema capitalista de produção e como maneira de inferir a referida denominação adotada às manifestações desencadeadas e expressas pela questão social, como a fome, a pobreza, os abusos, as violências, o desemprego, entre outras. Assim, sugeriu-se uma forma de se referir à questão social no seu sentido mais amplo, que vai além da categorização de apenas vulnerabilidade, alcançando a totalidade das relações sociais no capitalismo.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, foi possível denominá-lo como um sistema de interações e diversos elementos que contemplam comportamentos estabelecidos entre professores e estudantes. O ensino e a aprendizagem são dois aspectos de um mesmo processo, justificando o uso do termo “processo de ensino-aprendizagem”.

Segundo Libâneo (1994, p. 90), “a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende.” Trata-se de “uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos.” A partir disso, percebe-se que “o ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos.” (LIBÂNEO, 1994, p. 90)

As características do processo de ensino centram-se na junção de atividades organizadas pelos professores e estudantes, conforme o exposto. Há de se cuidar de alguns procedimentos que envolvem a esfera do ensino, assim como das propostas oferecidas aos estudantes. O trabalho docente deve ater-se à “realidade social, política, econômica, cultural da qual tanto o professor como os alunos são parte integrante” (LIBÂNEO, 1994, p. 84).

Dito isso, do ponto de vista metodológico, esclarece-se que se trata de um recorte da pesquisa feita para a elaboração de uma dissertação de mestrado de natureza aplicada, de caráter exploratório/descritivo e de abordagem qualitativa.

A pesquisa foi autorizada pela dirigente regional da diretoria de ensino da região de um município do Vale do Paraíba Paulista e pelos diretores de 5 escolas da rede estadual do referido município. Posteriormente submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), no intuito de garantir os interesses dos sujeitos da pesquisa sob os aspectos da integridade e da dignidade, de modo a promover o desenvolvimento da pesquisa em sua integridade, de acordo com os padrões éticos. Após submissão, essa pesquisa teve a sua aprovação, sob o Número do Parecer: 4.018.936.

Quanto à coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e, por meio da técnica de triangulação de análise de dados, os resultados foram examinados. Contudo, neste recorte, apresentam-se apenas parte dos resultados obtidos.

Os dados foram coletados a partir das entrevistas com as docentes do 5º ano do Ensino Fundamental I da rede estadual do município de São José dos Campos, na região do Vale do Paraíba Paulista. São José dos Campos é uma cidade que é possível classificar como



nova, com 255 anos, com pouca tradição preservacionista, em que se pode inferir, em virtude do resultado de políticas a que foi submetida e em virtude de ter sido constituída por uma população de migrantes, que há poucos símbolos e referências de seu passado. De acordo com as informações do site da Prefeitura Municipal de São José dos Campos, este município localiza-se na região do Vale do Paraíba Paulista. Abarca uma extensão territorial de 1.099,60 km<sup>2</sup>; desse total, 353,9 km<sup>2</sup> correspondem à área urbana e 745,7 km<sup>2</sup> à área rural. O marco zero é a Igreja matriz de São José dos Campos, um importante ponto turístico. Trata-se de um município de clima mesotérmico úmido, com estação seca no inverno e altitude de 600 metros. E está dividido em 6 regiões: Central, Norte, Sul, Sudeste, Leste e Oeste.

Por meio das narrativas das entrevistadas, os dados encontram-se organizados com base nas categorias estabelecidas na construção do roteiro de entrevista semiestruturado, com os seguintes itens: a percepção dos docentes em relação às expressões da questão social no âmbito escolar – impactos da pandemia, fome, moradia, criminalidade e institucionalização, a relação das expressões da questão social com a aprendizagem e impactos no desenvolvimento escolar.

Para preservar a identidade dos entrevistados, optou-se por atribuir um número para cada uma, sem a exposição dos nomes. A primeira parte do roteiro de entrevista semiestruturado consistiu em abarcar itens que permitissem obter o perfil sociodemográfico, como: idade, gênero, formação acadêmica, tempo de formação e de atuação docente na rede estadual de ensino. Os dados obtidos foram compilados e tabulados por meio do Excel.

Quanto à relação das expressões da questão social com o processo de ensino-aprendizagem, as entrevistadas apresentaram suas percepções. Foi possível identificar nas narrativas um discurso conservador, que permite inferir a culpabilização apenas dos alunos e seus respectivos familiares pelo fracasso escolar, sem considerar a necessidade de uma mediação de singularidades da vida dos sujeitos com a particularidade escolar, que se relaciona com a totalidade da vida nos moldes da sociedade capitalista de produção, salientando o processo de desigualdade social constitutivo do referido sistema.

O quadro a seguir explicita informações que revelam o perfil dos 6 professores que participaram da pesquisa.

**Quadro 1:** Perfil dos participantes da pesquisa

<b>Código</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Tempo de formação em anos</b>	<b>Tempo de atuação como docente na rede estadual de ensino</b>
1	54 anos	Feminino	Magistério Pedagogia Pós-graduada em Psicopedagogia	30 anos	30 anos

2	52 anos	Feminino	Letras Pedagogia Complementação em Administração e Gestão Escolar	31 anos	30 anos
3	60 anos	Feminino	Magistério Recursos Humanos Pedagogia Pós-graduada em Relações étnico-raciais e em Gestão Escolar	40 anos	17 anos
4	35 anos	Feminino	Pedagogia Pós-graduada em Alfabetização e Letramento	11 anos	11 anos
5	36 anos	Feminino	Pedagogia Pós-graduada em Alfabetização e Letramento	8 anos	3 anos
6	50 anos	Feminino	Magistério, Psicologia Pós-graduada em Educação Especial Mestre em Terapia de família	32 anos como professora e 27 anos como psicóloga	25 anos

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras, 2020.

Verifica-se que as participantes apresentam um currículo diversificado: 1 com nível de graduação, 4 com pós-graduação nível de especialização e 1 com mestrado. Em relação ao tempo de atuação docente na rede estadual de ensino, 4 delas apresentam tempo superior a 15 anos.

É possível inferir que as narrativas apresentadas ao longo da pesquisa se assemelham às expostas no artigo de Maria Helena Souza Patto, intitulado “A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro”. Trata-se de um artigo divulgado no ano de 1992, no qual o objetivo é analisar determinantes que afetam a qualidade da escola pública aos alunos pobres. A autora apresenta trechos de percepções de professoras, orientadora educacional e uma técnica do Ministério da Educação e Cultura – MEC.

Avalia-se que as expressões utilizadas denotaram preconceito contra os pobres, sugerem que o ambiente familiar na pobreza não promove “desenvolvimentos”. Esse último aspecto relaciona-se à chamada “teoria da carência cultural”. Os discursos atribuem que a principal dificuldade dos alunos é vista como um problema que não se restringe apenas aos alunos, mas também decorrente de seus pais, estendendo-se uma certa análise moralista à própria família.

## **As expressões da questão social no âmbito escolar: impactos da pandemia, fome, moradia, criminalidade e institucionalização escolar**

Antes mesmo de iniciar uma análise mais específica sobre as percepções dos docentes em relação ao processo de ensino-aprendizagem, é importante contextualizar o cenário social, político e de saúde no qual a pesquisa foi realizada na realidade brasileira: a pandemia do “novo corona vírus”, tendo em vista que esse contexto trouxe impactos significativos nas informações trazidas pelos sujeitos da pesquisa, interferindo na escola.

A pandemia se iniciou com o surgimento de um tipo de vírus, da família do coronavírus, o SARS-CoV-2, foi encontrado na China em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan. Em virtude da alta capacidade de propagação e contágio, disseminou-se em escala global. No Brasil, o primeiro registro de infectado ocorreu em 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020) e, em meados do mês de março de 2020, foram adotadas medidas de isolamento no intuito de reduzir a contaminação da população e de evitar o excesso de demanda do sistema de saúde. A pandemia foi denominada Covid-19 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

De acordo com os dados oficiais do Ministério da Saúde (2022), conforme divulgado no *site* Coronavírus Brasil, atualizado em 30 de julho de 2022, 33.800.000 casos de COVID-19 confirmados no Brasil e 678.000 óbitos.

Dentre os sintomas mais comuns, destacam-se: “tosse, febre, coriza, dor de garganta, dificuldade para respirar, perda de olfato, alteração do paladar, distúrbios gastrintestinais (náuseas/vômitos/diarreia), diminuição do apetite, dispnéia (falta de ar) e cansaço” (OMS, 2020).

Houve a necessidade do distanciamento social e se baseou na redução da interação entre as pessoas, infectadas ou não. Foi uma maneira de se evitar a transmissão comunitária, assim como novas transmissões (AQUINO, 2020, p. 2424). Com isso, estabelecimentos comerciais, escolas, cinemas e bares, por exemplo, tiveram as suas atividades suspensas, como uma forma de evitar aglomerações e disseminação do coronavírus.

Os comércios implementaram e investiram em estratégias para evitar uma possível crise econômica e passaram a fazer uso do esquema de encomendas de produtos para retirada no balcão ou de entregas em domicílio. Com o discurso de evitar demissões, foram realizadas reduções de carga horária e de salários, a modalidade de trabalho ‘home office’ passou a fazer parte da realidade de boa parte dos trabalhadores, impactando significativamente a vida social e econômica da população trabalhadora das cidades.

Assim, a escola, no contexto da pandemia da Covid-19, enfrentou desafios antes nunca vividos, pois, além de precisar inovar as estratégias de ensino para a modalidade remota, se deparou com o desnudamento de lacunas no âmbito social que são cumpridas pela escola no cotidiano de crianças e adolescentes que ficaram sem amparo, seja no aspecto relacional ou mesmo no de suprir necessidades de alimentação.

Professores foram desafiados para disponibilizar materiais e recursos para continuar promovendo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. As aulas eram gravadas e disponibilizadas em plataformas digitais ou transmitidas por meio de um canal de televisão. Os recursos tecnológicos favoreceram esse processo de interação professor, estudante e família, porém nem sempre foi possível a sua concretização em decorrência da falta de recursos econômicos e sociais. Foram formados grupos de pais e responsáveis em aplicativo de mensagem do celular para envio e recebimento de atividades, assim como para oferecer orientações quanto à realização das atividades, além da elaboração de atividades impressas para pais ou responsáveis retirarem na escola.

A modalidade remota de ensino preocupou a categoria docente e a sociedade, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, pois, foi imperativo considerar que cada estudante apresenta as suas particularidades, seja no aprendizado, propriamente dito, ou nas esferas sociais e emocionais. De acordo com o parecer do Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, Parecer CNE/CP N°: 11/2020:

[...] um conjunto de fatores que podem afetar o processo de aprendizagem remoto no período de isolamento da pandemia, tais como: as diferenças no aprendizado entre os alunos que têm maiores possibilidades de apoio dos pais; as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma on-line ou off-line; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e, as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas. Todos esses fatores podem ampliar as desigualdades educacionais existentes (BRASIL, 2020).

Com isso, a atuação tornou-se desafiadora, pois os fatores mencionados, somados às questões emocionais e sociais desses estudantes, exigiram um considerável esforço e elaboração de planos de ações que visassem à readaptação e ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Com o objetivo de minimizar esses impactos de maneira a promover melhores condições de trabalho aos docentes e, conseqüentemente, ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, tornou-se imprescindível a implementação de políticas que possibilitassem o trabalho dos professores no andamento dos cursos.

Isso sem contar que a questão da desigualdade social ficou ainda mais evidente, pois os estudantes, desprovidos de qualquer recurso tecnológico, ficaram impossibilitados de acompanhar as aulas. Infelizmente, há estudantes que não possuem televisão em boas condições e há os que não têm. Quanto ao celular, nem todas as famílias os possuem. Em caso afirmativo, o uso de recurso para acessar os conteúdos ou aulas foi comprometido em virtude da falta de acesso à internet, da falta de disponibilidade do uso no momento da aula, considerando que os irmãos desses estudantes também necessitavam utilizá-los, entre outras situações.

Quase todos os estudantes de escolas particulares tinham acesso à internet (98,4%). Já no ensino público, eram 83,7%. Essa diferença é ainda mais marcante entre as grandes regiões do país. No Norte e Nordeste, o percentual de estudantes da rede pública que utilizaram a internet foi de 68,4% e 77,0%, respectivamente. Nas demais regiões esse percentual variou de 88,6% a 91,3% (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2021).

Diante desse contexto, os alunos das escolas privadas foram privilegiados nesse processo em comparação aos alunos da rede pública. A falta de recursos tecnológicos, como o acesso à internet, requisito básico para as aulas remotas, acentuou ainda mais as desigualdades educacionais na pandemia. Conseqüentemente, acentuam-se os problemas que impactaram de maneira contumaz o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o relatório da Unesco (2020), embora sejam reconhecidos os esforços dos países da América Latina e do Caribe em dar continuidade a programas de ensino a distância, fazem-se necessárias ações e medidas urgentes para auxiliar os alunos que apresentam desenvolvimento escolar inferior. A temática da pandemia não havia sido planejada previamente, foi instituída a partir das narrativas do corpo docente ao relacionar as dificuldades enfrentadas na modalidade de ensino remota às expressões da questão social.

Assim, na presente pesquisa, deparou-se com os relatos docentes da “nova realidade de ensino” decorrentes da pandemia do Coronavírus, tornando-se mais evidentes a desigualdade social e a sua repercussão no processo de ensino-aprendizagem, ainda que se considerem alguns avanços no uso de recursos tecnológicos como meio favorável e rápido para a interação e a socialização dos conteúdos escolares.

Em novembro de 2020, portanto ao final do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil (UNICEF, 2021, p. 44).

A falta de recursos tecnológicos ‘afastou’ os alunos do contexto de ensino e foi mencionado pela entrevista 1:

“[...] Tem alunos desse bairro clandestino que contam que a mãe cozinha em fogão a lenha ainda. Alguns nem têm televisão...”

“[...] agora estamos com as aulas online e a gente passa as orientações por WhatsApp. Uma mãe foi lá (na escola) conversar com ela (coordenadora) que não tem internet, que o celular que tem é daquele “tijolinho”. Então não tem como a criança acompanhar nada que fosse por televisão, internet...” (Professora 1)

Os autores Palú, Schütz e Mayer (2001, p. 94) mencionam que “nem todos os alunos têm acesso às tecnologias e à internet para poderem se conectar às escolas, aos professores e dar continuidade aos seus estudos.” Nesse sentido, a estratégia utilizada foi disponibilizar materiais impressos a esses alunos, no entanto há casos de alunos que, por não terem

condições financeiras de pagar o transporte para adquirir esses materiais, tendem a descontinuar os estudos nesse momento.

Os impactos da pandemia não se limitaram aos aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, mas também aos aspectos sociais, pois

É por meio da escola que muitos alunos têm oportunidade de estar em um espaço adequado para estudar. Além disso, percebemos que muitos alunos tinham acesso à rede de internet na escola e em outros espaços públicos e, com o isolamento, o pacote de dados que possuem não é suficiente para que possam ter acesso às aulas remotas com qualidade. A escola, além de se constituir em um espaço destinado ao aprendizado também é um local de convívio. É também por meio da escola que muitos alunos participam de programas que contribuem para o seu desenvolvimento físico e intelectual, como, por exemplo, a alimentação escolar, programas de reforço, entre outros (PALÚ, SCHÜTZ e MAYER, 2001, p. 92).

Ou seja, com a pandemia, os estudantes perderam oportunidades de aprender na relação com o outro, na troca de ideias, nessa relação, na interação entre pares e com os professores.

A nova dinâmica das aulas passou a exigir mais do professor, que precisou se apropriar dos recursos tecnológicos. Para Nascimento (2021, p. 181),

Professor virando *youtuber*, adoção cada vez mais intensa de aplicativos em celulares o uso de inteligência artificial para corrigir provas e tirar dúvidas dos estudantes, *podcast* e a enxurrada de canais no *Youtube* abrem um leque de possibilidades para o exercício docente.

Com base nesse contexto supracitado, a professora 3 destaca:

“Eu estou aqui fazendo as minhas tentativas, estou filmando as aulas, enviando, fazendo umas loucuras com textos para contar histórias, daí eu sento no sofá e minha neta que grava. Aí coloco cachecol com laços de fita e vou contando histórias. É esse o tipo de loucura que faço para que eles não se sintam tão só” (Professora 3).

O professor utiliza a sua versatilidade e se empenha na utilização dos recursos tecnológicos para propor um meio de entreter os estudantes e de proporcionar situações de ensino-aprendizagens significativas e lúdicas. Outro recurso utilizado para agilizar o contato com os estudantes e familiares, assim como para disponibilizar as propostas de atividades, foi por meio do aplicativo de celular de mensagens instantâneas, vulgo ‘*WhatsApp*’. Para Palú, Schütz e Mayer (2001, p. 95), “[...] a maioria das escolas também criou grupos de *WhatsApp* para facilitar a comunicação entre a escola, professores, alunos, pais e responsáveis. Geralmente, os grupos são organizados por turma/ano/ série.” Mediante o exposto, as professoras 2 e 3 expõem:

“...Pelo menos uns 3, que eu nem consigo acessar pelo WhatsApp... Apresentam dificuldade na leitura e escrita, cálculos, tem muitas dificuldades, é preciso voltar muito no conteúdo, ensinar as operações

primárias, adição, subtração, para depois conseguir avançar, mas agora com essa pandemia, coitados... Eu estou aqui, tentando ajudar por ligação, tentando ajudar com atividades, mas é complicado, é diferente de você estar do lado para poder orientar.” (Professora 2)

“Só o que que aconteceu? Veio o Coronavírus e a mãe está em casa sem controle. Ela liga aqui pra mim a noite, dia de sábado, domingo, né? [...] Pra ela é muito difícil porque ela não dá conta também, né? É difícil e muito complicado...” (Professora 3)

Além de compartilhar as atividades em plataformas, no *WhatsApp* e também em propostas impressas, há os casos em que é necessário realizar ligações telefônicas para realizar orientações sobre a execução da atividade ou para sanar dúvidas. Se, na modalidade presencial, esses estudantes já apresentavam dificuldades na assimilação dos conteúdos, na modalidade remota o desafio aumentou consideravelmente. E, para o professor, a demanda ficou maior, pois, além do suporte aos estudantes e aos pais, precisa cumprir com a parte burocrática como

[...] preencher o diário de classe atendendo às novas exigências, planejar e disponibilizar atividades remotas que não utilizam as tecnologias digitais para alunos que não têm acesso à internet, realizar a avaliação do processo ensino-aprendizagem nesses novos moldes. Tudo isso a partir de sua própria casa, utilizando seus próprios recursos. Mesmo assim, são alvo de ataques em redes sociais de pessoas que desconhecem esse trabalho, acreditando que os professores e professoras não estão trabalhando, estão em casa recebendo seu salário. Aliás, muitos direitos trabalhistas dos profissionais do magistério também foram atacados durante a pandemia (PALÚ, SCHÜTZ e MAYER, 2001, p. 95).

Tal situação configura-se em precarização do trabalho docente, pois expõe o professor a uma jornada de trabalho maior, com mais atividades. Sob o viés das vantagens ao possibilitar que o trabalho seja realizado no conforto da sua casa e que dispensa gastos e tempo com deslocamentos, entretanto o faz custear com energia elétrica, acesso à internet, por exemplo. Constata-se uma maneira que camufla a real situação dessa modalidade de trabalho, o *home office*. Essa pode ser uma estratégia da chamada Indústria 4.0, em que o capitalismo da era da informação e digital encontra-se em pleno desenvolvimento de seu processo de dominação (ANTUNES, 2018).

O impacto da Indústria 4.0 no trabalho docente desencadeia transformações que podem ocasionar perda da autonomia sobre os processos educacionais. Antunes (2020, p. 344) afirma que a

Expropriação do saber e a consequente perda de autonomia sobre o que fazer e como fazer podem ser observadas por meio da introdução de mecanismos informacionais que aprimoram a burocracia de controle e levam a objetivação do saber docente em procedimentos pré-estabelecidos nos manuais de ensino, nas apostilas e nas avaliações já preparadas pela administração escolar e governamental.

É preciso resistir a esse projeto que limita e tende a ser destrutivo, com propostas cada vez mais reduzidas e incompletas para a formação docente, opressora e conformista. Portanto, há de se agir de maneira coletiva para impedir esse processo, promover lutas sociais em prol da educação pública e do trabalho docente.

Para a entrevistada 4, as dificuldades educacionais ficaram evidentes

“E na quarentena, se para as crianças que já acompanhavam em sala está tudo bem. Agora, para os que apresentavam dificuldades na aprendizagem, esses não estão acompanhando. Esse é um trabalho para inglês ver”.  
“Eu tenho uma mãe (de aluno) que foi descobrir que o filho tem dificuldade agora na quarentena, porque precisou sentar com ele para fazer a atividade, aí que percebeu as dificuldades do filho” (Professora 4).

Para as professoras 5 e 6, as questões em relação às desigualdades sociais

Nas aulas promovidas pelo Centro de Mídias e como uma forma de eu garantir que eles estão acompanhando faço a chamada no grupo e peço para postar uma foto. No começo eu ficava bem impactada, pois eles diziam que não conseguiam assistir direito porque a televisão não estava funcionando, ou por problemas na antena, ou porque a televisão queimou, ou ainda porque faz algumas semanas que a televisão estragou. Às vezes a gente pensa que todo mundo tem uma televisão Smart em casa, mas não, tem não. Não tem. Imagine então um Wi Fi? Como fica? Então, as desigualdades sociais ficam muito evidentes (Professora 5).

“Na pandemia, tem alunos com dificuldade de acesso aos conteúdos, ou porque não tem celular ou porque a TV é precária ou sem sinal. E nessa situação agora de pandemia, eu tenho alunos que não têm telefone. A gente está tentando buscar contato com vizinhos. Ainda tem aluno que a gente não conseguiu contato. [...] Os pais têm pouca escolaridade, então nessa situação de pandemia, estou tendo que falar com muitas crianças e ajudar os pais, treinar os pais, porque tem pais que não conseguem [...] Tenho uns dois ou três casos na turma, em que os pais só conseguem assinar o nome. [...] os profissionais que não têm equipamentos porque muitos professores estão sem computador, sem laptop, tem um celular precário. [...] Faltam muitos recursos, sim” (Professora 6).

E, quando a família não pode contar com qualquer que seja o recurso tecnológico, os docentes disponibilizam materiais impressos de estudo na escola, porém algumas famílias não vão buscar. A equipe da escola tenta contato com os vizinhos dessas famílias. Outro entrave é a falta de escolarização dos pais que acarreta dificuldade no momento de orientar os estudos do filho em casa.

Kubota (2020) ressalta que

As desigualdades, que já são traço tão marcante de nosso sistema educacional, serão ainda mais aprofundadas por essa paralisia. É possível elencar de antemão alguns dos maiores perdedores desse processo: alunos com menor acesso à internet e a dispositivos, aqueles cujos



responsáveis têm menor escolaridade e/ou menor disponibilidade para acompanhar as atividades de ensino remotas (entre os quais, os chamados trabalhadores da “linha de frente” de combate à pandemia), estudantes mais jovens e com menor autonomia (KUBOTA, 2020, p. 7).

Sendo assim, a pandemia evidenciou também a profunda desigualdade no âmbito educacional brasileiro. As diferenças socioeconômicas dos alunos das redes privadas e públicas evidenciaram a desigualdade tecnológica e, em consequência disso, a diferença em números de horas-aula. Expôs a precarização do trabalho docente na modalidade de trabalho remota em que tem exigido o trabalho superior às horas-aula diárias para poder atender os alunos e suas respectivas famílias. Isso, sem mencionar o tempo dedicado aos planejamentos e demais aspectos burocráticos, assim como os recursos utilizados para poder trabalhar em casa, como energia elétrica e acesso à internet, custeados pelo professor.

É preciso discutir, planejar, redefinir estratégias que envolvam os representantes dos segmentos educacionais e políticos para a implementação de políticas sociais que visem à promoção dos direitos dos estudantes expostos às expressões da questão social para assegurar o acesso à educação de qualidade, com os devidos recursos necessários para o pleno desenvolvimento deles.

Contudo, esse ainda não parece ser o maior de todos os problemas. A questão da fome, apresenta-se com mais intensidade, pois há estudantes que vão até a escola para obter o alimento do dia.

A fome configura-se como uma das expressões da questão social, um dos maiores problemas do mundo. Sem a alimentação básica e diária para uma criança, não será possível adquirir os nutrientes necessários para favorecer o desenvolvimento físico e intelectual.

De acordo com Josué de Castro:

A fome no Brasil, que perdura, apesar dos enormes progressos alcançados em vários setores de nossas atividades, é consequência, antes de tudo, de seu passado histórico, com os seus grupos humanos, sempre em luta e quase nunca em harmonia com os quadros naturais [...] por inabilidade do elemento colonizado, indiferente a tudo que não significasse vantagem direta e imediata para os seus planos de aventura mercantil. Aventura desdobrada em ciclos sucessivos de economia destrutiva [...] (CASTRO, 1948, p. 264).

A fome configura-se como uma das representações mais cruéis decorrente da desigualdade social, que é cada vez mais presente no Brasil e se mantém em decorrência da apropriação privada das riquezas socialmente produzidas. Pode-se dizer que, em virtude da pandemia, a fome apresenta-se de maneira mais acentuada em decorrência dos impactos econômicos que desencadearam em desempregos.

Contudo, a questão alimentar de um país

“[...] vai além da superação da pobreza e da fome. O fundamental é garantir a Segurança Alimentar. O combate à fome deve ser inserido nesta estratégia maior, pois é a face mais visível da insegurança alimentar, e não queremos conviver com ela, como temos feito há séculos (INSTITUTO CIDADANIA, 2001, p. 9).

No Brasil, políticas voltadas à promoção da segurança alimentar – ao combate à fome – apresentam “eixo principal na proposta do Projeto Fome Zero [...]” que [...] é associar o objetivo dessa segurança alimentar a estratégias permanentes de desenvolvimento econômico e social com crescente equidade e inclusão social” (INSTITUTO CIDADANIA, 2001, p. 9).

De acordo com os dados da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional – Rede PENSSAN (2021) –, em 2014 o Brasil havia saído do mapa da fome, em consequência da junção de ações voltadas às políticas públicas, conselhos de segurança alimentar em diferentes níveis do governo e mobilização da sociedade na luta pelo direito humano à alimentação e à nutrição. No entanto, após 7 anos, ocorreu um declínio desse cenário em razão dos cortes orçamentários, finalização de programas, ou seja, um desmonte das políticas e de conselhos em virtude dos resultados de sucesso.

Diante do contexto pandêmico da Covid-19, a situação atual da fome tomou proporções alarmantes. De acordo com o Inquérito Nacional sobre insegurança Alimentar no Contexto da pandemia Covid-19 no Brasil, produzido pela Rede PENSSAN (2021, p. 10):

Do total de 211,7 milhões de brasileiros(as), 116,8 milhões conviviam com algum grau de Insegurança Alimentar e, destes, 43,4 milhões não tinham alimentos em quantidade suficiente e 19 milhões de brasileiros(as) enfrentavam a fome.

Tais dados expressam o agravamento da insegurança alimentar no Brasil, decorrente do aumento das desigualdades sociais e que, no atual contexto,

[...] a insuficiência de renda associada à precarização das relações de trabalho e ao aumento do desemprego; a degradação das condições de moradia e de infraestrutura sanitária, entre outros, intensificaram a disseminação da pandemia nos grupos populacionais mais vulnerabilizados. (REDE PENSSAN, 2021, p. 10)

A fome fere um dos princípios básicos da vida e se configura numa privação de direitos, colocando em risco o bem-estar de sujeitos a ela expostos. É decorrente da falta de alimentos para garantir a nutrição diária imprescindível para suprir as necessidades de energia para a manutenção do organismo em atividades físicas normais.

As narrativas das professoras 1, 2 e 3 apresentam situações em que seus alunos são expostos relacionados à fome:

“Ah, sim, desde a falta de alimentação, já cheguei a ver aluno passando mal porque não tomou café, que não se alimentava direito” (Professora 1).

“Na chegada lá na escola de manhã, eles são recebidos com lanche. E tem alguns que fazem o jejum nesse momento. Durante as aulas, ficam perguntando muito que horas é o lanche, ficam apavorados, querendo comer” (Professora 2).

“[...] vem a questão da alimentação, porque, tem criança que vai na escola, mas não é que ela precisa do aprendizado, não é o aprendizado que vai fazer a diferença, para algumas é o prato de comida que ela vai comer no dia. E, para outras, é o nosso carinho, o nosso abraço, a nossa atenção. Tem criança que precisa disso, então é toda uma questão, é a questão alimentar, é a questão emocional, a afetividade, né” (Professora 3).

É importante destacar o que firma a LOSAN – Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional:

A alimentação adequada é um direito fundamental do ser humano, inerente à dignidade da pessoa humana e indispensável à realização dos direitos consagrados na Constituição Federal, devendo o poder público adotar as políticas e ações que se façam necessárias para promover e garantir a segurança alimentar e nutricional da população (LOSAN, art.2º).

Para Abreu (1995), em países desenvolvidos, a merenda escolar faz parte da proposta pedagógica, de maneira a considerá-la como uma refeição no intuito de manter o aluno alimentado durante o período escolar, sem qualquer relação com aspectos socioeconômicos dos alunos ou como um meio para combater a desnutrição. Porém, no Brasil, o programa de alimentação escolar atinge uma outra dimensão quando comparada a outros países por consequência da pobreza e da miséria que atingem a população empobrecida. Há muito alunos que contam com a merenda escolar, por ser a única refeição do seu dia.

Iniciar a transformação da merenda, pela via da discussão, do discurso, em uma questão de respeito a direitos da criança; desvincular nosso pensamento das falas oficiais; desvincular a merenda da concepção paliativa para carências que ela não pode suprir e impedir sua utilização na minimização de problemas tão graves como a desnutrição e o fracasso escolar.

A fome, a desnutrição, o fracasso escolar são, antes de tudo, o reflexo de um estado onde direitos e cidadania ainda constituem ideais. É sob a perspectiva de direitos desrespeitados — ou não conquistados — que consideramos necessário recuperá-los se se pretende uma outra concepção da merenda. (MOYSÉS E COLLARES, 1995, p. 34-35).

Diante disso, é preciso ater-se à compreensão de que a dificuldade apresentada pela criança para aprender alcança esferas que não se limitam à implementação de merenda para ser suprida. Essa é uma visão limitada, que minimiza um problema social grave, que é a desnutrição.

Josué de Castro apresenta a desnutrição como:

[...] responsável pela alta taxa de mortalidade infantil e pela evasão escolar: menos de 10% dos alunos matriculados no primeiro ano atingem a oitava série do ensino fundamental. A desnutrição é causada pela falta de alimentos, dificuldades econômicas e desconhecimento dos princípios de alimentação balanceada. Uma criança de quatro anos da classe A (isto é, das camadas ricas da população, lembro eu), diz a revista, é em geral, 9,19 centímetros mais altas que uma da classe B (isto é, das camadas populares, lembro eu) e seu peso é superior (CASTRO, 1984, p.13).

Portanto, há de se investigar a questão da dificuldade no processo de ensino-aprendizagem a partir de uma esfera coletiva, compreendendo os aspectos institucionais que perpassam as questões de um plano político e pedagógico. Há de se considerar que uma criança com fome poderá apresentar baixo rendimento escolar, falta de concentração e falta de disposição para aprender, portanto suprir essa necessidade é necessário para promover o bem-estar e o melhor engajamento desses estudantes na escola.

A questão da fome no espaço escolar não deve ser confundida com uma ação assistencialista e que não será suprida, pois a merenda não conseguirá combater ou eliminar a fome, apenas é capaz de saciar e suprir a alimentação num período de quatro horas. Outro aspecto a ser considerado é que a fome pode ou tende a estar associada a outros elementos que são somados aos impactos das expressões da questão social na vida das crianças bem como a moradia precária, falta de saneamento básico e de saúde e o analfabetismo dos pais.

As favelas e os loteamentos clandestinos são consequências da desigual distribuição de riquezas em que parte da população de São José dos Campos ainda vive, em setores que apresentam precárias condições do domicílio, falta de saneamento, baixa renda e também baixa escolaridade do responsável pelo domicílio assim como dos residentes (RESCHILIAN, SILVA E MACIEL, 2020).

[...] as dificuldades enfrentadas pelos moradores por conta da situação de irregularidade fundiária, [...] expõe os mesmos a vulnerabilidades de diferentes ordens, negando-lhes o direito à cidade (RESCHILIAN, SILVA E MACIEL, 2020, p. 15).

Nas narrativas das professoras 2 e 4, esses aspectos supracitados constituem-se em elementos que, no momento, fazem parte da vida de seus alunos:

Na minha sala, tem uns 12 em situações desfavoráveis. Cuidados pelos avós carentes, outros do abrigo, outros de um bairro clandestino. É bem próximo da escola. Os alunos que vêm de lá, é possível perceber que vêm de uma situação econômica bem difícil. Tem alunos que contam que a mãe cozinha em fogão a lenha ainda” (Professora 2).

“[...] caso de vulnerabilidade mesmo, tenho uns 6 alunos. O tipo de vulnerabilidade deles é a pobreza mesmo, a dificuldade financeira, há casos de moradia precária também” (Professora 4).

Quanto ao acesso às moradias, encontram-se pelo menos duas realidades: a daqueles moradores que ocuparam as áreas, que julgavam “sem dono”, e moradores que acessaram a terra por meio da compra, via contrato de gaveta, ou de imobiliárias que hoje não existem mais. (RESCHILIAN, SILVA E MACIEL, 2020, p. 8). Diante do exposto, essas famílias tendem a ocupar loteamentos irregulares, constroem suas moradias, que, em virtude da dificuldade econômica, são precárias e que acentuam a situação de pobreza e precariedade.

A professora 2, expõe “[...] recebemos alunos de um bairro próximo daqui da escola muito carente e também crianças do abrigo”.

Os procedimentos de abrigamento são decorrentes de situações que comprometem a convivência familiar. Nesse caso, há mais de um motivo para justificar a saída de uma criança ou adolescente do ambiente familiar. Dentre esses, destacam-se: desproteção, pais ou responsáveis dependentes químicos/alcoolistas ou com transtornos mentais, abandono, violência doméstica, entre outros.

Em relação a situações de pobreza, a professora 6 menciona:

“As próprias crianças comentam que os pais pedem ajuda. Então, eu tenho casos de vulnerabilidade social. E são vários casos específicos, mas a maior parte deles é da situação financeira e da situação em que eles passam de separação de pais e que muitas vezes, como os pais precisam trabalhar, os filhos maiores precisam ficar em casa cuidando dos menores. Outras vezes ficam com os avós” (Professora 6).

Essa é uma realidade em que a UNICEF – Fundo para as Nações Unidas para a Infância –, expõe que “no Brasil, mais de 18 milhões de crianças e adolescentes (34,3% do total) vivem em domicílios com renda per capita insuficiente para adquirir uma cesta básica de bens. Além da situação relacionada à renda, essas crianças e adolescentes podem sofrer com privações de um ou mais direitos (UNICEF, 2018). Desses direitos, seis são considerados básicos, como: “educação, informação, água, saneamento, moradia e proteção contra o trabalho infantil. A ausência de um ou mais desses seis direitos coloca meninas e meninos em uma situação de ‘privações múltiplas’ – uma vez que os direitos humanos não são divisíveis, têm de ser assegurados conjuntamente” (UNICEF, 2018, p. 6).

A criminalidade é outro fator que se configura numa das expressões da questão social, decorrente da exploração econômica e opressora do capitalismo e de políticas de exclusão, das desigualdades, da supressão de direitos da classe empobrecida que sofre as mazelas da falta de comprometimento do Estado no que tange a políticas públicas capazes de garantir os seus direitos, mas, para a infelicidade dessa classe, o Estado parece estar a serviço da elite dominante e, assim, passam a se aprofundar ainda mais as desigualdades sociais.

Sobre a criminalidade, as professoras 2 e 5 destacam as suas percepções e relatos dos seus alunos expostos à expressão da questão social mencionada:

“Eu percebi, nos alunos (os nossos são pequenos ainda), que eles são influenciados pelos irmãos mais velhos que mexem com drogas. Vêm com aquele vocabulário e trejeitos, então isso é bem forte em alguns alunos” (Professora 2).

“Daí tem relatos como: meu pai quando era mais novo roubava, agora ele não rouba mais, ele se converteu. Mas, eles sabem dessa falha da história da vida dos próprios pais. Eles, às vezes, acham isso até bacana. Enfim, complicado, não é?” (Professora 5).

É possível inferir que esses alunos tendem a “espelhar” os comportamentos de seus parentes submetidos à criminalidade e ao tráfico de drogas. Sugere-se que podem pensar que esses são os meios como será possível adquirir recursos financeiros para suprir suas necessidades em virtude da falta de perspectivas de conquistar um emprego.

Silva corrobora isso ao expor que (2015, p. 19):

O baixo nível de escolaridade acarreta uma série de problemas, como a dificuldade em encontrar um emprego, já que na sociedade atual cada vez mais se exige qualificação e experiência, em decorrência disto, estas pessoas excluídas da nossa sociedade, sem oportunidades de almejar uma vida melhor, mais digna, acabam utilizando como saída, o crime.

O referido autor complementa que, em suas pesquisas, constatou que “[...] a lei não cumpre na prática o que propõe na teoria e que a grande massa carcerária não teve acesso ou não completou todos os níveis de escolaridade” (SILVA, 2015, p. 21). Diante das situações expostas, é importante delinear a dimensão da realidade enfrentada por essas crianças e adolescentes para que sejam estruturadas e desenvolvidas políticas públicas efetivas e capazes de proporcionar mudanças que alcancem e assegurem os direitos básicos de crianças e adolescentes. É fundamental o desenvolvimento e a promoção de políticas que visem à adoção e à implementação de medidas capazes de promover alterações das bases das relações econômicas da sociedade brasileira de modo a transformar as condições estruturais que, no momento, promovem as desigualdades sociais.

Na percepção das professoras 1 e 2, as expressões da questão social se relacionam com o ensino-aprendizagem por meio da falta de infraestrutura da casa e de acompanhamento dos pais para a realização das tarefas, assim como a ausência de responsabilidades

“Então, falta o apoio, o apoio que um aluno mais estruturado tem, do pai pegar e acompanhar a tarefa, dar um auxílio, conversar com o professor na escola para saber o que está acontecendo, então realmente tem um impacto, sim” (Professora 1).

“[...] falta responsabilidade, no que é a escola, na responsabilidade de querer crescer. Não tem importância e, se não tem importância para os pais, para eles fica pior ainda. Vejo que eles não têm incentivos. Então o impacto é bem grande, sim. Além de alguns que têm esse compromisso com a escola, eles também não têm tecnologia, o que é necessário para se desenvolver como os outros” (Professora 1).

“Aquele que tem estrutura em casa, um cantinho em que ele possa estudar, que tem apoio, ele tem um desenvolvimento mais rápido, pega rápido as coisas [...] caderno perde, rasga, não tem capricho pelo material. Percebo que eles não têm um local para fazer atividades. Apresentam muitas justificativas como não fiz porque não tinha ninguém que me ajudasse, não tenho mesa para usar caderno” (Professora 2).

Em decorrência da falta de recursos financeiros e da moradia, por vezes improvisadas, alunos e familiares pobres sofrem com a privação de um espaço adequado em casa para estudar. Reforçam o discurso da teoria da carência cultural que preconiza que o ambiente familiar na pobreza não promove o desenvolvimento.

[...] o ambiente familiar na pobreza é deficiente de estímulos sensoriais, interações verbais, de contatos afetivos, de interesse dos adultos pelo destino das crianças, num visível desconhecimento da complexidade e das nuances da vida que se desenrola nas casas e nos bairros mais pobres (PATTO, 1992, p. 111).

Em consonância com o apresentado sobre o ambiente familiar, Patto (1992) expôs que a representação pejorativa dos pobres mencionada acima relaciona-se à teoria da carência cultural, em que os pais são referidos como irresponsáveis, desinteressados, promíscuos, violentos, bêbados perante a relação de sua participação na vida escolar de seus filhos e, com isso, são rotulados como fonte de todas as dificuldades escolares apresentadas pelos seus filhos. Esse discurso reforça e centra a responsabilidade pelo insucesso escolar de crianças e adolescentes pobres na família e dispensa a responsabilidade da escola. Desconsidera as mazelas desencadeadas pelas desigualdades sociais a que esses sujeitos são submetidos, não consideram o fato de que o fracasso escolar é decorrente de múltiplos fatores.

Lahire (1997) expõe que famílias que conseguem acompanhar, estabelecer diálogos com a finalidade de transmitir saberes, sejam eles relacionados ao cotidiano, ou às demais esferas da vida, não apenas os de domínio escolar, contribuem positivamente para o desenvolvimento de seus filhos.

A professora 4 afirma que não há relação das expressões da questão social com a aprendizagem

“É bem complicado para eu falar sobre isso, porque o sistema diz uma coisa e eu falo outra. Eu acho que não. Eu vou usar uma linguagem muito clara, eu não acho que ser pobre é ser burro, eu não acho que pobreza é sinônimo de burrice. Se você é pobre, você pode estudar. Entendeu? Isso muitas vezes é usado como desculpa, na verdade, não é um caso real. Eu não concordo, essa é a minha opinião. Não é porque é pobre que não aprende. Não é porque é pobre que a mãe não acompanha. Às vezes acontece. O que percebo é a falta da família para acompanhar” (Professora 4).

É interessante essa narrativa, pois, ao mesmo tempo em que se apresenta de maneira a ir por uma vertente diferente das que foram expostas pelas outras professoras, quanto à culpabilização dos alunos e famílias pelo fracasso escolar, o seu discurso caracteriza um rótulo ao referir-se ao estudante em tom preconceituoso. Em seus estudos, Patto (1992, p. 112) identificou a maneira preconceituosa empregada por educadores nas escolas como: “burros, preguiçosos, imaturos, nervosos, baderneiros, agressivos, deficientes, sem raciocínio, lentos e apáticos”. Esses são preconceitos ditos como ‘seculares da cultura brasileira’ e que, infelizmente, estão presentes nos discursos de alguns educadores e que também podem ser estendidos às famílias.

É preciso cuidar para que esses rótulos não perdurem nesses alunos impossibilitando uma concepção crítica de sua condição social e, por conseguinte, vir a favorecer um discurso de autoacusação. Afinal, todos têm condições de aprender e de se desenvolver de acordo com o seu tempo e por meio de condições que promovam um aprendizado significativo.

Ao analisar as narrativas das entrevistadas, a professora 4 apresenta o caso de uma aluna que precisa cuidar dos irmãos para que a mãe possa trabalhar e o seu respectivo desenvolvimento escolar.

“Tem uma menina da minha turma que eu não consegui ainda conversar com a mãe. A mãe trabalha de vender o corpo, então fica fora a noite toda e essa minha aluna não dorme direito porque precisa cuidar dos irmãos. Então, não tem um sono tranquilo, uma vida tranquila. E daí, quando a mãe chega em casa, quer dormir e ela continua a cuidar dos irmãos (Professora 4).

Cada vez mais as mulheres tendem a contribuir no orçamento familiar. Mediante à demanda e às exigências do mercado de trabalho que requerem cada vez qualificações e experiências profissionais. Isso afeta exponencialmente a classe mais empobrecida que, por sua vez, fica à mercê de subempregos de maneira a obter uma renda para suprir as necessidades da família.

Porém, quando as mães não conseguem dividir ou revezar os cuidados dos filhos com o seu esposo ou parceiro, ou ainda na impossibilidade de deixá-los com parentes ou em escolas de período integral e creches, em geral a responsabilidade do cuidado dos mais novos fica a cargo dos irmãos mais velhos.

As atividades de cuidado dos irmãos menores e as tarefas domésticas acarretam prejuízos no desempenho escolar do aluno que assume a função de cuidador. Apesar de estarem matriculados na escola, esses adolescentes nem sempre são assíduos. Além disso, a sua rotina não permite que eles estudem ou façam temas de casa (DELLAZANA e FREITAS, 2010, p. 602).

É possível inferir a falta de disposição desses estudantes em relação aos estudos diante da responsabilidade de cuidar dos irmãos mais novos. O prejuízo no desenvolvimento escolar é um dos fatores desse sistema que desencadeia o fracasso escolar. Se as políticas públicas fossem mais efetivas no combate às desigualdades, possivelmente essa criança



estaria em uma condição melhor e com mais recursos para favorecer o seu desenvolvimento escolar.

As narrativas das professoras 2, 3, 5 e 6 apresentam as relações das expressões da questão social com a aprendizagem, as quais identificam aspectos de ordem emocional e à desatenção que podem impactar no desenvolvimento escolar desses estudantes.

Eu percebi bem com as crianças do abrigo. Eu já não sei se é por causa do trauma do abandono, então eles são assim apáticos para a aprendizagem [...] Sem iniciativa para aprender” (Professora 2).

“Sim, consigo... Entra uma série de itens e consequências na vida dessa criança. Até a questão da autoestima, ela não sabe fazer uma atividade, aí ela precisa de desafios, mas ela também precisa de alguma coisa em que ela consiga fazer.” (Professora 3).

“É possível. E isso impacta na aprendizagem, na atenção, no interesse... Por exemplo, em uma sala com 22 alunos, você percebe quem está envolvido com a atividade, daí um ou outro disperso, desatento, sonolento, outras vezes dormindo mesmo, brincando ou provocando, chamando a atenção por ser agressivo, fazendo o uso de palavras inconvenientes...” (Professora 5).

“Eu creio que, numa instância inicial, sim. E depende muito de a criança conseguir elaborar isso, de a gente conseguir fazer um trabalho com essa criança. E também da família. Há familiares que têm problemas de alcoolismo, por exemplo, que estão abertos a orientações que pedem ajuda [...] Então, muitas vezes, a criança vem para a sala de aula e você vê que ela está fisicamente presente, porém a atenção dela e o emocional não estão ali. (Professora 6).

Carara (2017) revela que a fragilização dos vínculos afetivos e relacionais vinculados à violência, associados à desvantagem da desigualdade social tendem a impactar e a favorecer o aumento da dificuldade no processo de ensino-aprendizagem. Em seu estudo, expôs questionamentos relacionadas às expressões da questão social investigadas em sua pesquisa. Dentre essas, destacam-se a falta de condições financeiras, famílias vivendo em condições sociais precárias, violência doméstica, pais ou responsáveis analfabetos, repressões psicológicas e sem afetividades, pais ausentes e/ou sem condições financeiras, estudantes vítimas de abusos, de humilhações, de castigos e de fome. Tais estudantes, submetidos a essas expressões da questão social, também podem apresentar instabilidade emocional, falta de compromisso com os estudos, desatenção e, conseqüentemente, tais fatores contribuem para a dificuldade no processo de ensino-aprendizagem.

Marchesi e Gil (2004) enfatizam que, para compreender o fracasso escolar, há de considerá-lo sob uma perspectiva multicultural. Outros autores, como Perez (2009), e Patto (1992), reforçam o mesmo parecer e destacam a necessidade de observar a situação do fracasso escolar não pelo viés da culpa no aluno, na escola ou na família.

Por meio dessa visão mais ampla do fracasso escolar, verificam-se os agentes envolvidos no processo como um todo, possibilitando maneiras mais efetivas para implementação de processos e de planos aliados a políticas públicas no intuito de promover melhores condições a níveis sociais e educacionais para o bom desenvolvimento escolar desses alunos.

### **Os docentes e a reprodução do discurso conservador na relação das expressões da questão social com o processo de ensino-aprendizagem: impactos no desenvolvimento escolar**

Esta subseção apresenta a percepção dos professores dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I, diante das dificuldades apresentadas, especialmente nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Ao analisar as narrativas das entrevistadas 2 e 4, percebe-se que o desenvolvimento escolar dos alunos expostos às expressões da questão social encontra-se em um nível inferior ao 5º ano.

“A maioria tem uma defasagem. Eles têm nível de 2º a 3º anos, não têm o nível da turma em que está. A maior dificuldade está em Português, escrita e interpretação, até que em Matemática tem raciocínio pelo fato do convívio. O problema é bem ligado à escrita, à interpretação e à produção de textos. A interpretação de situações-problemas é bem complicada”(Professora 2).

“Apresentam dificuldades comuns de aprendizagem. Tenho alunos com nível de aprendizagem de 2º ano, vamos dizer assim, que estão em fase de alfabetização. Têm dificuldade em tudo na verdade, na escrita, no cálculo, melhor especificando. Eles têm defasagem” (Professora 4).

De acordo com a UNICEF (2018, p. 4)

Os dados do Censo Escolar 2017 mostram que há três grandes momentos em que os índices de distorção idade-série são mais altos: o 3º ano e o 6º ano do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio. Esses três pontos críticos coincidem com etapas de transição no percurso escolar de crianças e adolescentes: o final do ciclo de alfabetização, a mudança da sala de aula unidocente para a multidocente, a transferência da gestão municipal para a estadual, etc.

A defasagem escolar é expressiva, pois tais alunos encontram-se no processo de alfabetização. Ou seja, foram promovidos ao longo do percurso escolar sem apropriar-se dos conteúdos elementares.

A professora 1 apresenta as dificuldades na alfabetização de um aluno e que foi evoluindo até o 5º ano

“Agora o que dificulta muitas vezes é que as crianças chegam no primeiro ano sem ter feito a educação infantil, o que já gera nela um atraso. Então, ela vem trazendo essa bagagem para os outros anos, ela

tem uma dificuldade maior na alfabetização. Aí, vai vindo, então eu não posso ficar culpando professoras dos anos anteriores porque os meus alunos do quinto ano ainda não aprenderam a ler e a escrever, eu tenho que trabalhar e identificar, pensar qual é a causa, onde tem dificuldade...” (Professora 5).

Portanto, inferem que, por não terem frequentado a pré-escola, se depararam com conteúdos mais desafiadores, sem considerar os aspectos sociais. Isso dificultou o processo de compreensão dos conteúdos, que, somados às expressões da questão social a que foram submetidos, implicaram em dificuldades. Por não conseguirem acompanhar a turma, as defasagens foram se acumulando, agravando o desenvolvimento escolar desses estudantes.

Com o passar dos anos, no entanto, muitas delas vão ficando para trás. Segundo o Censo Escolar 2017, 12% dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental têm dois ou mais anos de atraso escolar. Nos anos finais do fundamental, o índice passa a 26% e, no ensino médio, chega a 28%. Grande parte dessas meninas e desses meninos ingressaram na escola na idade correta, mas não tiveram seu direito à educação devidamente assegurado e não estão aprendendo os conteúdos curriculares adequadamente. Tal fato, impactará negativamente suas trajetórias escolares, levando muitos a abandonar a escola (UNICEF, 2018, p.4).

Um aspecto importante a ser pautado é quanto à ampliação do ensino fundamental para 9 anos. De acordo com a Lei nº 11.274/2006, “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 2006, Art.32).

Essa lei determina que “Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei” (BRASIL, 2006, Art.5º).

Decorrentes disso, discussões foram promovidas a respeito dessa antecipação que desencadeou a antecipação das crianças ao Ensino Fundamental, em que se incita a alfabetização de maneira precoce, que desconsidera o ritmo do desenvolvimento da aprendizagem e dos âmbitos culturais e sociais de cada criança.

As dificuldades são passadas ao longo dos anos, em que se sugere um acúmulo ao longo dos anos, que propicia a defasagem de conteúdos. As entrevistadas 1, 3, 5 e 6, relatam as dificuldades de seus alunos

“Apresentam dificuldade na leitura e escrita, cálculos, têm muitas dificuldades, é preciso voltar muito no conteúdo, ensinar as operações primárias, adição, subtração, para depois conseguir avançar, mas agora, com essa pandemia, coitados... Eu estou aqui, tentando ajudar por telefone, tentando ajudar com atividades, mas é complicado, é diferente de você estar do lado para poder orientar” (Professora 1).

“Mas, na hora de uma escrita, de resolver uma situação-problema, eles têm esse medo de arriscar. Aí, fica a nossa questão do por que será que é tão difícil arriscar? [...] Então, na produção, na interpretação, pois se eu não conseguir interpretar, não conseguirei entender a matemática ou resolver uma situação, não conseguirei solucionar nada. A produção textual é a mais complicada para eles, porque tem crianças que ainda não sabem escrever e outras com muita dificuldade de planejar um texto” (Professora 3).

“Eles têm dificuldade na leitura e na escrita. Não têm compreensão do sistema de escrita. Não realizam leituras de textos nem que eles sabem de cor, a partir de textos como cantigas e parlendas” (Professora 5).

“Por exemplo, quando você dá uma atividade de leitura. [...] para ler e procurar a informação explícita e, principalmente, a informação implícita é difícil. Muitas vezes, ela não termina de ler o que a questão está pedindo, ela não se situa no texto, porque ela lê o texto, mas não consegue ver o contexto do texto. Então, é uma série de impactos que acontecem no exercício da atividade dela. Na Matemática, também.” [...] Nas aulas de História, Geografia ou Ciências elas não são tão questionadoras, quando não estão num bom momento, ou quando tiveram algum conflito em casa.” (Professora 6).

Para Martins (2015), a repercussão das expressões da questão social no contexto escolar relaciona-se à tendência desses estudantes em não permanecer na escola. E, com isso, pode-se evoluir para o fracasso e a evasão escolar. Outro fator importante descrito pelo autor consiste no sentimento de desvalorização desses estudantes, em situação econômica precária, frente a outros em condições econômicas mais favoráveis.

Lopez (2004, p. 121) retrata que os maus-tratos infantis podem provocar “problemas de comportamentos, dificuldades nas relações pessoais e interpessoais e baixo rendimento escolar”. Com isso, a desproteção, associada ou não a aspectos relacionados a sequelas físicas e emocionais, expõem a criança a uma condição de dificuldade em se manter estável emocionalmente e/ou para se concentrar, em ter motivação para estudar e para cumprir metas e planos escolares.

Marchesi (2004) diz que o Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (OCDE-CERI, 1995) atribui sete fatores que se podem relacionar com o risco de fracasso escolar: “pobreza, pertencimento a uma minoria étnica, famílias imigrantes ou sem uma moradia adequada, conhecimento da linguagem majoritária, tipo de escola, lugar geográfico em que vivem e falta de apoio social” (MARCHESI, 2004, p. 136).

A escola que fere a dignidade de alunos e famílias pobres não percebe, em sua ação, o quanto impacta com o preconceito enraizado e no sentimento de inferioridade. Essa atuação é uma maneira de isentar a sua parcela e a do Estado na responsabilidade diante do fracasso escolar desses alunos pobres. Com isso, nas palavras de Freire, é preciso que o oprimido adquira forças para externar a culpa que lhe foi depositada por meio do processo educacional e se apropriar da responsabilidade e da autonomia de buscar meio

de adquirir o conhecimento necessário para transformar a sua realidade pela educação e torná-la a sua prática rumo à emancipação e à liberdade.

A partir disso, deve-se somar a atuação pedagógica da escola propostas mais significativas, com disponibilidade de recursos materiais e tecnológicos no intuito de auxiliar os professores na sua atuação para que, assim, os estudantes consigam engajar nas atividades e que vivenciem situações que possibilitem a reflexão e a construção do pensamento reflexivo e crítico.

### **Considerações finais**

A questão social manifesta-se a partir do pauperismo resultante dos impactos do processo de industrialização em que a classe trabalhadora passou a refletir sobre as suas condições de existência no cenário da revolução industrial. Ao compreender a situação a que foram submetidos, passam a lutar e a reivindicar resoluções para reverter as condições a que foram expostos e que se configuram nas expressões da questão social, como a fome, a miséria, as condições precárias de emprego e de moradia, entre outras.

Diante do exposto e sob o âmbito da questão social, destaca-se o desemprego, em que o regime de trabalho se evidenciou ao longo do processo como precário, instável, desvalorizado economicamente, com excessos quanto à força de trabalho, e que acarretou o agravamento desse cenário entre os anos de 1980 e 1990. Isso desencadeou lutas e movimentos sindicais e configura o desemprego como uma das expressões da questão social que permanece na contemporaneidade.

Em decorrência do desemprego, manifestam-se outras expressões da questão social como moradias precárias, fome, miséria, pobreza, dentre outras.

A pesquisa de caráter qualitativo apresentou público pesquisado 100% feminino. Foram identificadas expressões da questão social como: fome, condições econômicas desfavoráveis, moradia precária, abandono, analfabetismo (dos pais) e criminalidade.

As professoras percebem a relação das expressões da questão social e os seus impactos no processo de ensino-aprendizagem, destacam que esses alunos carecem de um local e de materiais em casa para realizar os estudos de maneira organizada, falta orientação dos pais quanto à rotina e ao envolvimento com os assuntos relacionados ao desenvolvimento escolar dos filhos. As questões do âmbito emocional e da defasagem escolar acentuam ainda mais as dificuldades de ensino-aprendizagem, ainda que sob um viés do conservadorismo escolar.

Portanto, para compreender o fracasso escolar, fez-se necessário considerá-lo como um processo decorrente de uma somatória de fatores, multifatorial, ou seja, abarcar as relações de totalidade na sociedade capitalista e de sua reprodução contumaz da desigualdade social.

Os sujeitos da pesquisa relataram que a dificuldade no processo de ensino-aprendizagem consiste principalmente na leitura, na interpretação, na produção de textos, na resolução de situações-problema e de cálculos. Há alunos que apresentam defasagens expressivas em relação aos conteúdos do 5º ano do Ensino Fundamental, e alunos que não estão alfabetizados.

Nesse contexto, para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, é importante propiciar aos professores formações que possam ampliar as suas reflexões sobre a escola e sobre os alunos expostos às expressões da questão social. Portanto, temas ou assuntos voltados ao aspecto social se configuram em propostas pertinentes e necessárias para a formação desse profissional e que contribuirão para trabalhar a consciência de suas ações na relação com os alunos pobres e com seus familiares. Conseqüentemente, cabe destacar a importância de se valorizar o trabalho docente e de promover melhores condições de trabalho e de remuneração salarial.

Como uma maneira de integrar alunos, familiares e escola, a implementação de uma gestão democrática nas escolas contribuirá com ações em conjunto, cujos envolvidos poderão discutir e solucionar ações de maneira democrática, a fim de contribuir com o bom desenvolvimento da escola e de seus estudantes, assim, como uma rede de apoio com profissionais das áreas do Serviço Social, da Psicopedagogia e da Psicologia, de maneira a oferecer um suporte efetivo aos professores e em especial aos estudantes nos âmbitos sociais, psicológicos e educacionais.

A pandemia da Covid-19 acentuou as expressões da questão social, impactou e agravou o desenvolvimento educacional de estudantes que já apresentavam dificuldades ou defasagens escolares na rede pública de ensino em decorrência das mais diversas expressões da questão social a que são submetidos.

Assim, tornam-se imprescindíveis ações efetivas em que estejam alinhadas políticas sociais e políticas educacionais no intuito de resgatar os direitos desses estudantes enquanto sujeitos de direitos e de oferecer melhores condições educacionais com planos de desenvolvimento a partir de propostas pedagógicas significativas para contribuir e auxiliar esses estudantes na sua trajetória escolar. É preciso considerar que tais propostas se esbarram nos limites da desigualdade imposta pelo sistema capitalista de produção. Portanto, para que ocorra uma transformação nesse processo é necessário também romper com as bases da sociedade que são alicerçadas na exploração do trabalho e na propriedade privada.

## Referências bibliográficas

ABREU, Mariza. Alimentação escolar: combate à desnutrição e ao fracasso escolar ou o direito da criança e ato pedagógico? **Revista Aberto**, Brasília, v. 15, n. 67, jul./set. 1995.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **PNAD Contínua**. Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019. 14. Abr. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>. Acesso em: 20 maio 2021.

AQUINO, Estela M. L. et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 1, p. 2423-2446, jun. 2020. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232020006702423&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006702423&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional da Educação**. Parecer CNE/CP Nº 11/2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Brasil confirma primeiro caso da doença**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus#:~:text=O%20Brasil%20confirma%20nesta%20quarta,para%20It%C3%A1lia%20regi%C3%A3o%20da%20Lombardia>. Acesso em: 27 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da saúde. **Brasil garante mais de 10,6 milhões de doses de vacina contra a Covid-19**. 2021 Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/brasil-garante-mais-10-6-milhoes-de-doses-de-vacinas-contra-covid-19-por-meio-do-consorcio-global-covax-facility>. Acesso em: 8 fev 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Coronavírus Brasil**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 06, fev 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

CARARA, M. L. **Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar**. Artigo apresentado como trabalho de conclusão de curso de Pós Graduação em Educação e Direitos Humanos, 2017. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Mariane.pdf>. Acesso em: 15 jan 2020.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome**. 10ed. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.  
DELLAZZANA, Letícia Lovato.; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Um dia na vida de irmãos que cuidam de irmãos. *Psicologia: teoria e Pesquisa*. Out-Dez. 2010, Vol. 26, n. 4. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/j9Fz3BhMLM6PC5LyrTbfjxk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 set 2021

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R., **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_ A questão social no capitalismo. **Temporalis**, Brasília, n. 3, p. 9-32, jan./jul. 2001.

IAMAMOTO, M. V., A questão social no capitalismo. **Temporalis**. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Brasília, ano II, n. 3, jan./jun. 2001.

INSTITUTO CIDADANIA. Projeto Fome Zero. São Paulo: Instituto Cidadania, 2001.

KUBOTA, L. C. **A infraestrutura sanitária e tecnológica das escolas e a retomada das aulas em tempos de COVID-19**. Brasília: Ipea, jul. 2020. (Nota Técnica Diset, n. 70). Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota\\_tecnica/200715\\_nt\\_diset\\_n\\_70\\_web.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200715_nt_diset_n_70_web.pdf). Acesso em: 10 fev 2021.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LEI ORGÂNICA DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL – LOSAN. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/conferencia/documentos/lei-de-seguranca-alimentar-e-nutricional> . Acesso em: 20 ago 2021.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCHESI, A.; LUCENA, R. A representação social do fracasso escolar. In: MARCHESI, A.; GILL, C. H. (Orgs.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 124-138.

MARTINS, E. B. C. O., O rebatimento das expressões da questão social no cotidiano escolar e a contribuição do serviço social. In: DAVID, CM., et al., orgs. **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zt9xy/pdf/david-9788579836220-12.pdf>. Acesso em: 10 out 2019.

MARX, K. **Para a questão judaica**. Tradução José Barata-Moura. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Aprofundando a discussão das relações entre desnutrição, fracasso escolar e merenda. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n. 67, p. 33-56, jul/set., 1995.

NASCIMENTO, Christian Lindberg L. do., Escola, Revolução 4.0, Conservadorismo e a formação do professor. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** – RESAFE. Número 34: nov. 2020 – abril 2021, p. 178-179.

PALÚ, Janete., SCHÜTZ, Jenerton Arlan., MAYER, Leandro. (Org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PARO, Vitor Henrique. **A utopia da gestão democrática**. In: \_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 13-20.

PATO., M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicol. USP**; 3(1/2):107-21, jan.-dez. 1992.



PEREIRA, Potyara A. P. Questão social, Serviço Social e direitos da cidadania. **Temporalis**, Brasília, n. 3, p. 51-61, 2001.

PEREZ, M. C. A. Família e Escola na Contemporaneidade: Fenômeno Social. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, UNESP, vol.4 nº3, 2009. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/2763/2499>. Acesso em: 09. set. 2021.

REDE PENSSAN. VIGISAN, **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar** no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil. 2020. Disponível em: [http://olheparaafome.com.br/VIGISAN\\_Inseguranca\\_alimentar.pdf](http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf). Acesso em: 24 abr 2021.

RESCHILIAN, P.R.; SILVA, F.F. do A.; MACIEL, L.M. **Dinâmicas socioterritoriais urbanas em assentamentos precários**: um estudo de caso - São José dos Campos – SP. A: Seminario Internacional de Investigación en Urbanismo. "XII Seminario Internacional de Investigación en Urbanismo, São Paulo-Lisboa, 2020". Lisboa: Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa, 2020. Disponível em: <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/336544>. Acesso em: 30 ago 2021.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, **Prefeitura** Municipal de São José dos Campos. Dados sobre a história, serviços e governança. Disponível em: <https://www.sjc.sp.gov.br/servicos/governanca/sao-jose-em-dados/historia/>. Acesso em: 10 jul= 2021.

SILVA, Manoel da Conceição. **Reeducação Presidiária**: a porta de saída do sistema carcerário, Canoas: Editora ULBRA. 2015.

TAVARES, M. A. S.; Questão social e Serviço Social em debate. **Temporalis**, Brasília, n.14, 2001.

UNESCO (2020) **Relatório da UNESCO** mostra que pandemia aumentou a desigualdade educacional na América Latina e no Caribe. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/99885-relatorio-da-unesco-mostra-que-pandemia-aumentou-desigualdade-educacional-na-america-latina-e>. Acesso em: 15 jan 2021.

UNICEF. **Fundo das Nações unidas para a Infância**. Cenário da exclusão escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. 2021. Brasília (DF):Centro de estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias - CENPEC; Abr. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Fundo das Nações unidas para a Infância**. Pobreza na Infância e na Adolescência. Ago. 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza\\_na\\_Infancia\\_e\\_na\\_Adolescencia.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf). Acesso em: 25 ago 2021.

\_\_\_\_\_. **Fundo das Nações unidas para a Infância**. Pobreza na Infância e na Adolescência. Ago. 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza\\_na\\_Infancia\\_e\\_na\\_Adolescencia.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf). Acesso em: 25 ago. 2021.

## AUTORES

### **Ana Paula dos Santos Leite**

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Universidade de Taubaté (Unitau) e Professora da Educação Básica em Taubaté.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0773954968082792>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4033-3996>.

E-mail: [anapaula.dossantosleite@gmail.com](mailto:anapaula.dossantosleite@gmail.com)

### **Alexandra Magna Rodrigues**

Possui graduação em Nutrição pela Universidade Federal de Ouro Preto (2000), mestrado em Pediatria e Ciências Aplicadas à Pediatria pela Universidade Federal de São Paulo (2003) e doutorado em Pediatria e Ciências Aplicadas à Pediatria pela Universidade Federal de São Paulo (2007). É professora adjunta III da Universidade de Taubaté no curso de Nutrição e no Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Humano: formação, políticas e práticas sociais. Atua nas áreas de nutrição materno infantil, segurança alimentar e nutricional e desenvolvimento humano

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3843228032073245>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7143-3258>.

E-mail: [alexandramagnarodrigues@gmail.com](mailto:alexandramagnarodrigues@gmail.com)

### **Angela Michele Suave**

Doutora pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social PUC/SP pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016). Mestre pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social PUC/SP pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009). Graduada em Serviço Social pela Universidade do Vale do Paraíba (2002). Atualmente, é professora assistente da Universidade de Taubaté e assistente social judiciária – Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Serviço Social, atuando principalmente nos seguintes temas: serviço social, movimentos sociais, família, direitos sociais e educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3812389033592927>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2927-3438>

E-mail: [michelesuave@hotmail.com](mailto:michelesuave@hotmail.com)

### **Elisa Maria Andrade Brisola.**

Graduação em Serviço Social pela Universidade do Vale do Paraíba (1984); Mestrado e Doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996; 2003). Pesquisadora na área das políticas sociais, trabalho e gênero. Professora do permanente do Mestrado Interdisciplinar "Desenvolvimento Humano: políticas sociais e Formação"; professora do corpo permanente do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Unis-MG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1419236134315852>

e-mail: [elisabrisola@gmail.com](mailto:elisabrisola@gmail.com)

### **José Dimas Ramos Mota Junior**

Graduação em Administração Pública pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho(2005) e mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté(2021). Atualmente é Consultor de Unidade Tática do BANCO DO BRASIL S/A.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9081660584940819>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3401-7890>

### **Nathália M. Novaes Victor**

Arquiteta e Arte-Educadora, graduada pela Universidade de Taubaté em 2010, pós-graduada em História da Arte em 2017 e Mestra em Desenvolvimento Humano pela UNITAU, com pesquisa desenvolvida na área da Educação Patrimonial.

### **Patricia Ortiz Monteiro**

Doutora em Ciências Ambientais. Especialista em: Gestão de Negócios Inovadores (UNINTER), Gestão Ambiental em Empreendimentos Litorâneos (USP), Turismo e Meio Ambiente (SENAC), e Planejamento e Manejo de Unidades de Conservação (CATIE/Costa Rica). Atualmente é professora vinculada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2944-9050>

### **Rachel Duarte Abdala**

Coordenadora e docente permanente do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da UNITAU. Coordenadora pedagógica do Curso de licenciatura em História da UNITAU. Mestre (2003) e Doutora (2013) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente do Curso de História da Universidade de Taubaté. Membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) da Universidade de São Paulo. Coordenadora do subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) na Universidade de Taubaté. Coordena os Projetos de Extensão Universitária: Educação Patrimonial e A cultura que vale: conhecendo e preservando a história, a memória e o patrimônio do vale do Paraíba. Desenvolve projetos em parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Pesquisadora Assistente no Projeto Temático FAPESP: “Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)”. Processo n. 2018/26699-4

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7509632267221512>

### **Regina Célia Silva Coelho de Oliveira**

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Tem graduação em Licenciatura plena em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (2003). Atualmente, é Professora de ensino básico da Prefeitura Municipal de Caxias – MA.

### **Rosalba Ramos Reis**

Graduação em Educação Física pela Universidade de Taubaté (1999); Especialização Lato Sensu em Atividade Física e Qualidade de Vida pela Universidade Estadual de Campinas (2005) e Gestão Escolar pela Universidade de Taubaté (2008). Mestra em "Desenvolvimento Humano: políticas sociais e Formação" pela Universidade de Taubaté (2021). Atua como professora de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio na rede municipal de ensino de Taubaté, já participou dos programas de formação em licenciatura: PIBID e RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. End. Residencial: Rua Jorge Amado, 161, Campos do Conde II (Castelos - Chamboard), Tremembé, SP; Telefone: (12) 991624432; e-mail: rosalba\_manu@hotmail.com; End. Institucional: Rua Visconde do Rio Branco, 210, Centro, Taubaté.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0428551679758706>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8756-7613?lang=en>

### **Tiago Guelssi Armoa Vieira**

Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté. Especialização em Gestão de Projetos de Turismo pela Universidade Cândido Mendes (2014). Graduação em Tecnologia em Turismo e Hospitalidade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (2008). Professor de Hotelaria do Instituto Federal do Maranhão, Campus Barreirinhas. Representante das Instituições Federais no Conselho Consultivo do Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses.

### **Vânia Cristina Paduan Alves**

Possui graduação em História pela Universidade de Taubaté (1996) e Especialização em Gestão Educacional (2006). Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté. Atualmente é supervisor de ensino - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SP. Sendo responsável por projetos voltados à gestão democrática na escola pública. Possui 29 anos de experiência na área de Educação Básica, dedicados à docência, à formação de professores e diretores com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4133898202654061>



**UNITAU**  
Universidade de Taubaté

ISBN: 978-65-86914-58-0



**TBL**

9 786586 914580

