

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DINÂMICAS TERRITORIAIS E SOCIEDADE
NA AMAZÔNIA

CLAUDIANA GOMES GUIDO

**EDUCAÇÃO E COTIDIANO: UM ENFOQUE NA MATERIALIZAÇÃO DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA PÚBLICA**

Marabá-PA

2019

CLAUDIANA GOMES GUIDO

**EDUCAÇÃO E COTIDIANO: UM ENFOQUE NA MATERIALIZAÇÃO DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA), pela discente Claudiana Gomes Guido, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Silva dos Santos Filho

Marabá-PA

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Campus do Tauarizinho da Unifesspa

Guido, Claudiana Gomes

Educação e cotidiano: um enfoque na materialização das políticas educacionais na escola pública / Claudiana Gomes Guido ; orientador, Alexandre Silva dos Santos Filho. — Marabá : [s. n.], 2019.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, Marabá, 2019.

1. Educação e Estado. 2. Educação básica. 3. Ensino - Legislação. 4. Neoliberalismo. 5. Política pública. 6. Escolas públicas. I. Santos Filho, Alexandre Silva dos, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia. III. Título.

CDD: 22. ed.: 379.81

CLAUDIANA GOMES GUIDO

**EDUCAÇÃO E COTIDIANO: UM ENFOQUE NA MATERIALIZAÇÃO DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA), pela discente Claudiana Gomes Guido, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Silva dos Santos Filho

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Silva dos Santos Filho
UNIFESSPA/PDTSA

Prof. Dr. Jerônimo da Silva e Silva
UNIFESSPA/PDTSA

Prof^a. Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes
UNIFESSPA/PPGECM

Marabá-PA

2019

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras que influenciaram na minha trajetória e que me fizeram uma delas. Em especial àqueles e àquelas da escola pública, para quem o cotidiano é feito de lutas por uma educação emancipadora, por valorização profissional e pelo direito de educar, sobretudo nos tempos obscuros que estamos vivendo, nos quais a educação sofre os maiores ataques e golpes.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão à comunidade da Escola de Ensino Médio Liberdade por todas as experiências vividas quando da minha atuação profissional naquele espaço e que me inspiraram a compreender um pouco mais à fundo as questões relativas ao seu funcionamento e as implicações que envolvem as escolas da rede pública do Estado do Pará. Agradeço por contribuírem com esta pesquisa, pelas informações, vivências e momentos de escuta a mim dedicados e por acreditarem que as reflexões do meu trabalho poderão, de alguma forma, contribuir para uma compreensão e reflexão sobre o trabalho que realizam.

Agradeço também:

Aos/Às colegas da Escola SESI Marabá, espaço onde aprimorei, pela experiência, o meu olhar sobre as práticas educativas, nos mais variados aspectos. Especialmente à Soraia, Rosana, Saionara, Elza e tantas outras por cada ano dedicado à formação de alunos e alunas e pelo desafio cotidiano de fazer da escola um espaço de convivência sociocultural.

Ao programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia pela oportunidade de aprendizado e amadurecimento alcançado nesse período.

Ao meu Orientador, Professor Doutor Alexandre Silva dos Santos Filho pelos desafios colocados, pela confiança e pelo respeito às minhas inquietações e teimosias no andamento da pesquisa e aos demais docentes do PDTSA, por todas as contribuições recebidas.

Aos professores/as doutores/as Jerônimo, Maria Christina e Ana Clédina por se dedicarem a ler o meu trabalho e contribuírem na sua realização, quando das bancas de qualificação e defesa.

Aos/Às queridos/as colegas da turma de 2017 do PDTSA, pelo sentimento de colaboração mútua no período das aulas presenciais e pelas amizades brotadas dessa convivência. Algumas delas para a toda a vida: Regina (desde antes), Erika, Joyara, Victor, Keyla, Milton, Richelly, Fabrício, Edna, Jéssica e Amarildo.

À professora Maura dos Anjos que gentilmente contribuiu com o meu processo de escrita ao ler o meu trabalho e sugerir aprofundamentos necessários no que se refere às políticas educacionais.

A todos/as colegas servidores da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da Unifesspa, na figura dos professores, Amintas Lopes, Diego Macêdo e Evaldo Gomes, pelos incentivos e provocações importantes para minha reflexão e por possibilitarem a flexibilização

dos meus horários de trabalho para que eu pudesse frequentar as aulas e realizar as atividades desta pesquisa sem comprometer as atividades profissionais.

À minha família. Especialmente à Mônica Guido, minha mãe e aos meus irmãos e irmãs Marcos, Rosa, Claudia, Sheila e Raphael e aos seus filhos e filhas pela saudade e pelo amor que nos une para todo o sempre.

Aos meus amigos e amigas, em nome de Laura Luiza, Luciana, Raquel, Regina e Vitória, que constroem comigo uma relação fraterna, regada por nossos encontros prazerosos e pelas lutas e desafios cotidianos que nos mobilizam.

À Estevão e Pedro por trazerem às nossas vidas música e poesia consciente e a inspiração juvenil para os dias de luta.

À Fernando, pelo estímulo à minha reinserção na vida acadêmica, por valorizar minhas práticas e por me fazer perceber nelas possibilidades de reflexão e crítica. Por construir comigo uma vida de amor.

À Laura, a melhor parte de mim, por sua compreensão nas minhas ausências pelas necessidades de trabalho e estudo (desde sempre) e pela plenitude do amor que me faz sentir a cada momento.

Gratidão a todos e todas que contribuíram de alguma forma com este trabalho.

*Se o mundo ficar pesado
Eu vou pedir emprestado
A palavra poesia
Se o mundo emburrecer
Eu vou rezar pra chover
Palavra sabedoria
Se o mundo andar pra trás
Vou escrever num cartaz
A palavra rebeldia
Se a gente desanimar
Eu vou colher no pomar
A palavra teimosia
Se acontecer afinal
De entrar em nosso quintal
A palavra tirania
Pegue o tambor e o ganzá
Vamos pra rua gritar
A palavra utopia*

Samba da Utopia
Ceumar e Jonathan Silva, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa busca realizar um entendimento a respeito da execução de políticas educacionais atuais no cotidiano da escola básica. Os dispositivos legais pelos quais a política neoliberal de educação é imposta na escola e a identificação dos seus mediadores possibilita a visualização dessas forças nas práticas da escola e a relação dessas práticas locais com o projeto hegemônico de cultura e de sociedade presentes nos textos elaborados para as políticas oficiais. Tomando como ponto de análise dois eixos principais: as concepções de educação em disputa no Estado neoliberal e a concretização das políticas educacionais no cotidiano da escola, o estudo aborda como percurso epistemológico, as concepções de *habitus*, ideologia e cultura, assim como táticas e estratégias como estruturantes para o entendimento dos mecanismos de funcionamento da educação, tanto no que diz respeito aos programas e leis da política pública educacional, em âmbito mais geral, quanto a sua implementação prática no cotidiano da escola, o seu aspecto local. De postura dialético-materialista, a pesquisa é realizada a partir da relação e interação entre teoria e prática tomando como ilustrativo empírico as experiências da Escola Estadual de Ensino Médio Liberdade, em Marabá-PA, a partir das ações e interpretações dos seus sujeitos na realização do Programa Jovem de Futuro, elaborado pelo Instituto Unibanco e desenvolvido no Estado do Pará como parte da ação estratégica governamental Pacto Pela Educação do Pará. Pesquisa bibliográfica, análise de conteúdo, observações das práticas da escola, entrevistas semiestruturadas e narrativas orais, são as estratégias da investigação que aponta, dentre outros aspectos que: i) desde o processo de implantação, as políticas educacionais oficiais são fortemente influenciadas por setores empresariais como uma estratégia das classes dominantes para o controle das práticas educativas e interferência na formação dos sujeitos de modo a atender às necessidades do capital; ii) políticas educacionais neoliberais, materializadas em programas como o Jovem de Futuro, impactam no cotidiano da escola de modo que os *habitus* ajustam-se a partir da relação entre aquilo que é estabelecido nas diretrizes e orientações formais e as ações concretas, concebidas e realizadas a partir dos sujeitos da escola, nas suas táticas de resistência.

Palavras-chave: Neoliberalismo, Educação, Política Educacional, Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

This research seeks to understand the implementation of current educational policies in the daily life of elementary school. The legal provisions by which the neoliberal education policy is imposed at school and the identification of its mediators enables the visualization of these forces in school practices and the relationship of these local practices with the hegemonic project of culture and society present in the texts prepared for the children. official policies. Taking as its point of analysis two main axes: the conceptions of education in dispute in the neoliberal state and the implementation of educational policies in daily school life, the study addresses as an epistemological path, the conceptions of habitus, ideology and culture, as well as tactics and strategies. as structuring for the understanding of the mechanisms of functioning of the education, as far as the programs and laws of the educational public policy, in a more general scope, as well as its practical implementation in the daily life of the school, its local aspect. From a dialectic-materialist posture, the research is based on the relationship and interaction between theory and practice, taking as empirical illustration the experiences of the State High School Liberty, in Marabá-PA, from the actions and interpretations of their subjects in the realization. of the Youth of the Future Program, prepared by the Unibanco Institute and developed in the State of Pará as part of the government's strategic action Pact For Education of Pará. Bibliographic research, content analysis, observations of school practices, semi-structured interviews and oral narratives are the strategies. The research points out, among other things that: i) since the implementation process, official educational policies are strongly influenced by business sectors as a strategy of the ruling classes to control educational practices and interference in the formation of subjects in order to meet to the needs of the captain al; ii) neoliberal educational policies, materialized in programs such as Jovem de Futuro, impact on school daily life so that the habitus adjust based on the relationship between what is established in the formal guidelines and the concrete actions conceived and carried out. from the subjects of the school, in their tactics of resistance.

Keyword: Neoliberalism, Education, Educational Politic, School life.

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CIA	<i>Central Intelligence Agency</i> (Agência de Inteligência do Governo dos Estados Unidos)
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPA	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado do Pará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MEC	Ministério da Educação
OLIEL	Olimpíada Interna da Escola Liberdade
PDCA	<i>plan, do, check, act</i>
PDUM	Plano de Desenvolvimento Urbano de Marabá
PEP	Pacto pela Educação do Pará
PGE	Programa de Gestão Educacional
PJF	Projeto Jovem de Futuro
PMCTPE	Plano de Metas do Compromisso Todos Pela Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SEDUC-PA	Secretaria de Educação do Estado do Pará
SEPLAN	Secretaria de Planejamento da Prefeitura de Marabá
SESI DR/PA	Serviço Social da Indústria – Departamento Regional do Pará
SGP	Sistema de Gestão de Processos
SISPAE	Sistema Paraense de Avaliação Escolar

SUSIPE	Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará
TPE	Programa Todos Pela Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
URE	Unidade Regional de Educação da SEDUC/PA

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Notícia sobre o lançamento do Pacto pela Educação do Pará publicada pela imprensa oficial do Estado do Pará	58
Figura 02	Ilustração da estrutura do Pacto pela Educação do Pará	59
Figura 03	Parceiros do Pacto Pela Educação do Pará no ano de 2014.....	60
Figura 04	Aspecto do pátio da Escola Liberdade em momento de palestra aos discentes.....	73
Figura 05	Manutenção da quadra da escola.....	74
Figura 06	Improviso dos alunos no intervalo entre aulas.....	76
Figura 07	Bairros de moradia dos alunos da escola liberdade – Marabá-PA .	78
Figura 08	Resultado do SISPAE para a E.E.E.M. Liberdade no ano de 2016.	83
Figura 09	Página 01 do Plano de Ação do Projeto Jovem de Futuro da Escola Liberdade – 2013/2014	84
Figura 10	Cadastro da Escola Liberdade do Sistema de Gestão de Processos	90
Figura 11	Aba de lançamentos de estruturantes do Sistema de Gestão de Processos	91
Figura 12	Demonstrativo da situação da Escola Liberdade no Sistema de Gestão de Processos	92
Figura 13	Dia da Ação Escola Comunidade	99
Figura 14	Dia da Ação Escola Comunidade	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Parceiros do Pacto pela Educação do Pará em 2014 por ramo de atuação.....	61
Quadro 02	Distribuição dos estudantes nos bairros do Núcleo Cidade Nova.....	77
Quadro 03	UF de Nascimento dos/as Estudantes.....	79
Quadro 04	UF de nascimento do pai em relação ao nascimento dos/as estudantes.	79
Quadro 05	UF de nascimento da mãe em relação ao nascimento do/a estudante...	80
Quadro 05	Motivações da migração.....	80
Quadro 06	Valores investidos por resultado esperado no PJF 2013/2014.....	85

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	TRAJETÓRIA ACADÊMICA, APROXIMAÇÕES PARA A PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
1.2	METODOLOGIA DA PESQUISA	20
2	PERCURSO EPISTEMOLÓGICO: PRESSUPOSTOS PARA UMA INTERPRETAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO COTIDIANO DA ESCOLA LIBERDADE.....	24
2.1	<i>HABITUS</i> COMO FUNDAMENTO PARA A LEGITIMAÇÃO IDEOLÓGICA.....	24
2.2	CAMINHOS PARA UM ENTENDIMENTO DA IDEOLOGIA COMO MECANISMO DE FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO	27
2.2.1	Implicações da ideologia na educação	34
2.3	CULTURA: ASPECTOS ANTROPOLÓGICOS E POLÍTICOS	37
2.4	ESTRATÉGIAS, TÁTICAS E O PAPEL DA ESCRITURA COMO REGULADORA DO COTIDIANO	41
3	POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E RACIONALIDADE NEOLIBERAL: O CARÁTER ESTRATÉGICO DOS PROGRAMAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO PÓS 1990	45
3.1	AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL	45
3.1.1	A racionalidade neoliberal e a construção de subjetividades pela educação.	48
3.2	O MODELO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO: RESPONSABILIZAÇÃO, MERITOCRACIA E PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO.....	50
3.3	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL PÓS-1990: DO PROGRAMA “EDUCAÇÃO PARA TODOS” AO “TODOS PELA EDUCAÇÃO”	53
3.3.1	O caráter estratégico das políticas neoliberais de educação: uma leitura a partir do Educação Para Todos e do Pacto pela Educação no Pará	55
4	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO COTIDIANO DA ESCOLA.....	65

4.1	A ESCOLA LIBERDADE E SEUS ATORES: CONTEXTO HISTÓRICO E TERRITORIAL.....	65
4.1.1	A conformação urbana de Marabá e a relação com as políticas de desenvolvimento para a Amazônia.....	66
4.1.2	A ocupação do Bairro Liberdade: um relato	69
4.1.3	A Escola Liberdade hoje – estrutura, organização e funcionamento.....	72
4.1.4	Os atores da Escola Liberdade.....	76
4.1.4.1	<i>Público discente da Escola Liberdade: filhos da migração.....</i>	77
4.1.4.2	<i>Quadro docente e aspectos da gestão da escola.....</i>	81
4.1.5	A experiência com Projetos de Gestão e financeirização: a Vale e o Unibanco na Escola	83
4.2	A ESCOLA E O SEU FAZER COTIDIANO: A ESCOLA LIBERDADE COMO ESPAÇO DE REALIZAÇÃO SOCIOCULTURAL.....	95
4.2.1	A percepção dos sujeitos sobre o cotidiano da escola	96
4.2.2	Cultura na escola: o fazer festa, um rito escolar	102
4.2.2.1	<i>A festa e a sua relação com o jogo: um ato educativo</i>	103
4.2.2.2	<i>A festa como criação coletiva e anônima nas “artes de fazer”.....</i>	105
	CONCLUSÃO	110
	REFERÊNCIAS	113

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, as práticas educativas formais em uma sociedade estão vinculadas a interesses de grupos e, em consequência a relações de poder nas esferas local, regional ou mundial que implicam na materialidade das práticas escolares que, regulamentadas pela legislação educacional e materializadas em programas e projetos operacionais, podem resultar tanto numa formação do sujeito que contribua para a sua emancipação consciente no meio social, quanto para a construção de sujeitos dóceis, manipuláveis que não questionam a realidade em que estão inseridos.

Esta pesquisa busca realizar um entendimento a respeito da execução de políticas educacionais atuais no cotidiano da escola básica a partir de uma reflexão sobre os dispositivos legais pelos quais a política neoliberal de educação é imposta na escola e da identificação dos seus mediadores, no sentido de visualizar como essas forças incidem nas práticas da escola e sob quais aspectos essas práticas locais se relacionam com o projeto hegemônico de cultura e de sociedade presentes nos textos elaborados para as políticas oficiais. Propomos o exercício de relacionar as práticas da escola, que têm origem nas políticas públicas para a educação, aos programas e projetos de gestão escolar implementados pelo governo do Estado do Pará sob a responsabilidade dos setores da iniciativa privada.

Dessa forma, a partir da análise dos fatores relativos à experiência da Escola de Ensino Médio Liberdade, de Marabá-Pará, na execução do Programa Jovem de Futuro, financiado pelo Instituto Unibanco e implantado em diversas escolas do Estado do Pará, realizamos uma análise das ações socioculturais e pedagógicas da escola, executadas no âmbito deste programa. Concebendo esse programa como uma das materializações das políticas educacionais – do modelo de neoliberal de Estado, em que a responsabilização e o controle dos processos formativos são destituídos das atribuições do Estado e passados aos representantes do capital – e como estimulador de práticas culturais vivenciadas na comunidade, apontamos os conflitos de interesse, as tensões e as disputas em torno da sua execução.

Sabendo que a prática cotidiana de uma escola é atravessada, para além das questões políticas dos dispositivos de interferência do Estado (Leis, programas e normativas), pela própria territorialidade da escola e seus sujeitos, buscamos também perceber a presença de terminologias e concepções neoliberais nos discursos e nas ações dos atores da escola, como forma de materialização de uma mentalidade neoliberal que, dentre outros aspectos, influencia no entendimento destes sobre a sua vida na escola e também fora dela.

De postura dialético-materialista, realizada a partir da relação e interação entre teoria e prática, a pesquisa toma como ilustrativo empírico as experiências da Escola Estadual de Ensino Médio Liberdade, em Marabá-PA, a partir das ações e interpretações dos seus atores na realização do Programa Jovem de Futuro, elaborado pelo Instituto Unibanco e desenvolvido no Estado do Pará como parte da ação estratégica governamental Pacto Pela Educação do Pará.

A pesquisa adota como estrutura de análise dois eixos principais: as concepções de educação em disputa no Estado neoliberal e a concretização das políticas educacionais no cotidiano da escola. Para este entendimento, escolhemos como referencial, as concepções de *habitus*, ideologia, cultura, táticas e estratégias como fundamentos estruturantes para o entendimento dos mecanismos de funcionamento da educação, tanto no que diz respeito aos programas e leis da política pública educacional, em âmbito mais geral, quanto a sua execução prática no cotidiano da escola.

A dissertação é organizada em três sessões. Na primeira traçamos nosso percurso epistemológico para a interpretação das políticas educacionais e a sua consolidação no cotidiano da escola, optando pelos conceitos de *habitus* (em Bourdieu, com a interpretação de Setton), ideologia (com Eagleton e Zizek), Cultura (com Laraia, Eagleton, Certeau e Chauí) e estratégias e táticas (em Certeau).

A segunda seção realiza uma abordagem sobre as concepções de educação em disputa e os sentidos da educação no estado neoliberal, a partir da leitura sobre educação e neoliberalismo, considerando este como uma racionalidade que impacta nas políticas de responsabilização, meritocracia e privatização da escola pública. Numa acepção mais histórica a análise desses fatores, nos provocou a relatar apontamentos sobre as políticas educacionais no Brasil pós-1990, desde o Programa “Educação para todos” ao “Todos pela educação” para realizarmos uma leitura do caráter estratégico das políticas neoliberais de educação a partir da execução desses programas em políticas como as do Pacto pela Educação no Pará com seus projetos de incentivo a participação dos setores empresariais na educação pública.

Na terceira sessão interpretamos a materialização das políticas educacionais no cotidiano da escola, tomando como empiria a prática dos sujeitos da Escola Estadual de Ensino Médio Liberdade e as suas experiências com projetos de gestão e financeirização da escola pelo setor privado. Considerando a escola como espaço de realização sociocultural e a sua composição a partir dos seus atores, trouxemos as percepções destes sobre o cotidiano da escola e ilustramos uma ação cultural específica, um rito escolar, como estrato das ações cotidianas que demonstram como as práticas escolares podem denotar práticas de resistência e de valorização cultural na comunidade.

Finalmente, como conclusão da investigação, apontamos, dentre outros aspectos que:

i) desde o processo de implantação, as políticas educacionais oficiais são fortemente influenciadas por setores empresariais como uma estratégia das classes dominantes para o controle das práticas educativas e interferência na formação dos sujeitos de modo a atender às necessidades do capital; e ii) políticas educacionais neoliberais, materializadas em programas como o Jovem de Futuro, impactam no cotidiano da escola de modo que os *habitus* ajustam-se a partir da relação entre aquilo que é estabelecido nas diretrizes e orientações formais e as ações concretas, concebidas e realizadas a partir dos atores da escola, nas suas táticas de resistência.

1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA, APROXIMAÇÕES PARA A PESQUISA

Como pedagoga, fui me constituindo através das vivências e experiências acumuladas no decorrer de minha história de vida, nas vivências como discente, a partir dos inúmeros educadores/as que contribuíram com a minha formação e que marcam a mim subjetivamente de modo a orientar as escolhas, os saberes e fazeres constitutivos da minha *práxis*.

Historicamente o período de minha formação acadêmica (1983 a 2006) guarda conquistas importantes. É desse período a retomada da democracia política no Brasil, depois de 21 anos de ditadura militar. É deste período também a promulgação da Constituição Federal de 1988, a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e a criação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), assim como de diversas leis que garantiam direitos sociais historicamente negados, como por exemplo, a Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares. Esse período também se destaca pela efervescência do pensamento pedagógico, pelo surgimento de várias teorias de aprendizagem que se contrapunham à prática da escola tradicional e pela expansão dos cursos de formação de educadores.

No entanto, me constituir educadora, no bojo desses momentos, não foi proposital, de caso pensado, haja vista que, como analisa Vasconcelos (2003) o “ser professora” não aparece nas vidas das professoras de forma naturalizada. É preciso desmistificar o discurso de que para ser professora é preciso nascer com um dom, ter vocação para que se possa perceber a complexidade dessa profissão, os caminhos que envolvem a opção inicial ou não pelo magistério e a identificação com a profissão. Estas escolhas são orientadas tanto por questões subjetivas, como por questões práticas, mas igualmente profundas, que vão desde a garantia da ocupação profissional (emprego), até a possibilidade de atuação política no espaço da escola.

Não escolhi ser professora! Tornei-me professora pelas atividades que fui exercendo em busca de uma colocação profissional em vista das reais necessidades materiais da existência.

A minha trajetória estudantil na escola pública me possibilitou cursar o Ensino Médio enquanto trabalhava como auxiliar de secretaria da mesma escola. Essa experiência trouxe subsídios para a compreensão da dinâmica da escola e a vontade de exercer a profissão de educadora. Assim, a prática dos professores que tive e as vivências da vida escolar me fizeram perceber a escola como um espaço de produção de saberes, socialização cultural e militância política. Escolhi o curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, em Altamira, concluindo no campus de Marabá após transferência interna.

A partir do ano 2000, ainda estudante, iniciei minha atuação na Escola SESI Marabá, escola da iniciativa privada, mantida pelo Departamento Regional do Serviço Social da Indústria do Estado do Pará (SESI DR/PA), com uma prática vinculada e comprometida com o fortalecimento da indústria. A experiência de quinze anos – distribuídos entre a docência, trabalhos de secretaria e na gestão escolar – me possibilitou perceber as relações e os interesses do setor empresarial na educação e a materialização da relação desta com o mercado de trabalho. No entanto, a estrutura física e de pessoal da escola, me possibilitou também a realização de práticas educativas desafiadoras que transcendiam o espaço-tempo da sala de aula e a rígida estrutura da grade curricular para a construção de convivência sociocultural e uma prática interdisciplinar.

Entre os anos de 2008 e 2015 ingressei como Especialista em Educação do quadro de servidores da SEDUC/PA, com lotação no Anexo I da Escola Estadual de Ensino Médio Liberdade, na função de coordenadora pedagógica. Logo no início dessa atuação, busquei conhecer um pouco da história da escola, no sentido de compreender a dinâmica de funcionamento das escolas estaduais em Marabá. Chamou-me atenção a grande quantidade de alunos nessa escola da periferia, uma das razões para a instalação de um anexo, a relação da constituição da escola com os processos de ocupação do Bairro Liberdade e a participação ativa da comunidade do entorno nos eventos da escola. Esses fatores são reiteradamente destacados no Projeto Político Pedagógico da escola e nos discursos da comunidade interna.

A atuação como coordenadora pedagógica, além de me possibilitar colaborar com as práticas docentes, tanto do Anexo quanto da Sede, na construção de projetos interdisciplinares e refletir sobre as questões atuais da educação pública no Estado do Pará, me fizeram perceber a escola, especialmente a Escola Liberdade, como um espaço privilegiado para realização de transformações tanto nas vidas dos seus sujeitos, quanto em seu território.

No ano de 2014, enquanto as atividades letivas no Anexo da Escola Liberdade seguiam conforme o previsto no planejamento, o cotidiano na Sede era outro. Havia uma efervescência que chamava atenção. Professores/as e alunos/as agitavam-se para materializar novas dinâmicas que ocupavam suas práticas. Eram as atividades do Programa de Gestão da Vale e do Programa Jovem de Futuro do Unibanco que dominavam todas as reuniões do Conselho Escolar, de planejamento e todos os eventos da escola. As opiniões eram contraditórias por parte dos professores e da equipe gestora. A escola iria receber recursos dos quais necessitava para melhorar sua estrutura e logística, entretanto as tarefas eram muitas. O anexo ficaria de fora nessa primeira fase dos projetos.

Na primeira reunião para planejamento desses projetos da qual participei, a ambientação da sala de aula já denotava as novas dinâmicas. Cartazes com missão, visão, valores e distribuição de funções entre discentes e docentes estavam fixados nas paredes. O questionamento sobre a razão pela qual a gestão da escola fosse orientada por setores da iniciativa privada, a partir de uma política de Estado, intrigava a mim e a alguns professores e gestores. Por ser uma determinação da SEDUC/PA, e as escolas deveriam seguir. No entanto, na Escola Liberdade, essas determinações encontravam-se com certa autonomia dos seus atores e das rotinas consolidadas.

No ano de 2015 me desliguei do quadro a SEDUC para atuar em outra instituição e essas inquietações sobre a política educacional e a sua implementação no cotidiano da escola me inspiraram a elaborar um projeto de pesquisa e apresentar ao curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade da Amazônia (PDTSA), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, no ano de 2017. A partir do qual, pude realizar esse retorno à Escola Liberdade, reencontrar os seus atores e refletir sobre suas práticas.

1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Pedro Demo (1999), discorrendo sobre a relação da teoria com a prática no âmbito da pesquisa participante, ressalta a íntima relação desses dois elementos, principalmente nas ciências sociais, chegando ao limite de afirmar que necessariamente “uma teoria só tem validade se relacionada à prática”, pois, a prática constitui-se no principal critério do estabelecimento de uma “verdade teórica”. Essa afirmativa, segundo ele, deve ser ressalvada pelo entendimento de que a prática em si mesma não deve ser critério para a “verdade”, no sentido de que uma teoria pode ser fundamento ou origem de diversas práticas, até mesmo contraditórias, que devem ser relativizadas e analisadas a luz de outros critérios como “consistência teórica e lógica, objetivação e adequação histórica”. (DEMO, 1999, p. 105)

A prática consiste, portanto, na materialização de uma versão da teoria e não a sua totalidade. Pois a teoria, relativa ao conhecimento da ciência ocidental moderna, é afeita a universalizações e generalizações cristalizadas, ao passo que a prática é limitada à sua condição histórica e não abarca todas as potencialidades de uma teoria. Qualquer abordagem teórica de uma prática envolve uma escolha consciente de quem pesquisa, a partir de uma reflexão teórica, mediada pelas relações sociais, para uma relação dinâmica entre sujeito e objeto. Neste exercício, o empírico é abstraído a partir da sua relação com as teorias, sendo interpretado a partir delas e, ao mesmo tempo, contribuindo para a reelaboração, refutação ou transformação da teoria.

Com fundamento na abordagem materialista histórica de Karl Marx (1818-1883), o caráter contraditório dessa relação entre teoria e prática é destacado por Demo para acentuar o sentido da dialética materialista como base e método investigativo mais adequado para a investigação dos fenômenos sociais, haja vista o dinamismo da realidade social e o pressuposto fundamental de que a História é produto da relação do homem com o meio social. Dessa forma, o método investigativo que tem como fundamento o materialismo histórico-dialético, considera que uma determinada realidade social só pode ser compreendida ou explicada se abordada considerando as diversas condições (determinações, materiais) que determinam o objeto investigado.

Dessa forma, para compreender a questão das políticas públicas para a educação no Brasil e a sua relação com os programas de financiamento da educação pelo setor privado foi necessário considerar, além do arcabouço legal, os aspectos históricos, políticos e ideológicos que envolve a elaboração das políticas públicas e compreender a constituição do neoliberalismo e os elementos materiais e simbólicos que corroboram na construção do sujeito “adequado” a sociedade neoliberal. Consideramos também aspectos ideológicos e econômicos e até questões mais específicas da escola, pensada e refletida sob diversos contextos.

Foi dessa empiria busquei me aproximar para o entendimento das questões que envolvem as políticas educacionais para a educação, no contexto do Estado neoliberal, tomando como dado concreto a materialização de um programa educacional na prática. Analisamos os fatores que envolvem a experiência da Escola de Ensino Médio Liberdade, de Marabá-Pará, na execução do Programa Jovem de Futuro, financiado pelo Instituto Unibanco e implantado em diversas escolas do Estado do Pará.

Os objetivos dessa pesquisa foram compreender por quais dispositivos legais a concepção da política neoliberal de educação é imposta na escola e quem são os seus mediadores – num âmbito mais vertical, o Estado e as suas instituições; e por quais mecanismos

seus realizadores efetivam essas práticas – em âmbito mais horizontal da ação dos sujeitos. Procuramos ainda compreender de que modo que essas forças se encontram nas práticas da escola e em que medida as práticas se contrapõem (ou não) ao projeto hegemônico de cultura e de sociedade descritos pelas políticas oficiais.

O projeto de pesquisa apontava três questões iniciais que inspiraram a investigação: 1) Como os aspectos culturais da comunidade, refletidos nas práticas e vivências dos atores da escola, relacionados aos documentos e diretrizes oficiais, se concretizam nas práticas da escola? 2) Como as dinâmicas internas do espaço escolar integram-se efetivamente à outras esferas, desde as mais imediatas do entorno da escola às mais amplas do meio social? e 3) Quais os tempos e espaços do cotidiano escolar em que as práticas cotidianas da escola, relacionadas às instâncias de poder estatal (programas e projetos como dispositivos orientadores da ação) e à própria territorialidade da escola e seus sujeitos, são realizadas?

No decorrer dos estudos, em que a temática da política educacional foi relacionada com conceitos da sociologia (dentre estes, *habitus*, cultura, ideologia, estratégia, táticas e cotidiano), essas questões deram lugar a uma pergunta mais geral: Quais os impactos da implementação da política educacional “Programa Jovem de Futuro” no cotidiano da Escola Liberdade?

Para responder a essa questão, realizei pesquisa qualitativa em que os sujeitos são professores, alunos, equipe gestora e membros da comunidade do entorno da escola. Minayo (2001, p.18), reflete que a pesquisa, embora seja uma prática teórica, vincula pensamento e ação e que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Ou seja, as questões de investigação devem estar relacionadas e vinculadas à realidade, na qual encontra suas razões e objetivos. Diferentemente das demais formas de investigação, a pesquisa qualitativa, ao buscar responder a questões das ciências sociais, relaciona-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, no sentido de que a realidade social é diversa e inclui processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a variáveis matemáticas.

Com esse enfoque, utilizei como metodologia, além da pesquisa bibliográfica, análise de conteúdo, observações das práticas da escola, entrevistas semiestruturadas e narrativas orais. Analisei o conteúdo de documentos oficiais como o Decreto nº 6.094/2007 do Governo Federal que dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, a Portaria Normativa interministerial nº 17/2007 que institui o Programa Mais Educação, o documento base do Plano Estadual de Educação do Estado do Pará de 2015, o Guia de Contribuição do setor privado no Pacto Pela Educação do Pará e o Termo de Adesão do Estado do Pará ao programa Jovem de Futuro. Investiguei as dinâmicas internas da escola por meio de

observações e vivências em tempos e espaços do cotidiano da escola, como participação em reuniões de planejamento, eventos acadêmicos e culturais. As dinâmicas internas e a relação com as políticas oficiais foram percebidas também nas narrativas dos sujeitos, obtidas por meio de conversas livres e entrevistas semiestruturadas realizadas durante os anos de 2017 e 2018.

Essas estratégias me possibilitaram perceber a Escola Liberdade como espaço decisivo de efetivação dos programas e projetos elaborados no âmbito dos governos, que tem nas práticas educativas do seu cotidiano o envolvimento dos atores, no território de atuação, que é constituinte de um meio mais amplo e por isso é influenciada por fatores endógenos e exógenos que influenciam nas suas práticas.

2 PERCURSO EPISTEMOLÓGICO: PRESSUPOSTOS PARA UMA INTERPRETAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO COTIDIANO DA ESCOLA LIBERDADE

Para uma compreensão da experiência da Escola de Ensino Médio Liberdade e a atuação dos seus sujeitos na execução de uma política pública estatal partiremos de uma construção teórica, destacando duas esferas que influem diretamente no aspecto político da educação e a sua implementação no cotidiano das escolas. Uma mais concreta, a questão do *habitus* e das estratégias e táticas – constituintes da ação do indivíduo na sociedade desde suas interações individuais e subjetivas que podem ser controladas – e outra mais abstrata, a ideologia e a cultura – mecanismos da prática que transformam as relações sociais em discurso que traduz as demandas sociais no sentido político.

2.1 HABITUS COMO FUNDAMENTO PARA A LEGITIMAÇÃO IDEOLÓGICA

Na introdução da obra “a economia das trocas simbólicas” de Bourdieu (2007), Miceli (2007) realiza uma análise da construção da obra discorrendo sobre a “força do sentido” atribuindo ao conceito de *habitus* - competência adquirida de um “grupo ou classe” que se auto regulam e atualizam, fazendo valer seus interesses individuais no campo das relações de classe – fator determinante para a reprodução das relações de força que dão sentido entre as classes. O campo das relações de classe e o das relações entre os diversos grupos são diferenciados por Bourdieu (2007), que concebe o primeiro como *habitus*, consciência de classe (*modus operandi*) o qual exige o mínimo de controle pelos sujeitos de um código comum que já se encontra internalizado e operando em ações; o segundo (das relações entre os diversos grupos) refere-se ao *capital cultural* – acordo efetivo de elementos que compõem as práticas de um mesmo grupo ou classe.

Essa diferenciação realizada por Bourdieu (2007) é importante para o entendimento da “divisão do trabalho simbólico”, no sentido de que esses fatores contribuem para a reprodução das relações de força e de sentido entre as classes. No âmbito da educação e dos sistemas educacionais estruturados por políticas públicas essas relações são percebidas, por exemplo, na execução de programas e projetos, elaborados para atender aos objetivos dessas políticas, nas práticas cotidianas das escolas públicas.

Buscando compreender os modelos de socialização na atualidade e os processos de construção das identidades como impulsionadas por mudanças nas agências tradicionais de socialização, Setton (2002) realiza uma interpretação do conceito de *habitus* em Bourdieu (1930-2002), enfatizando a necessária relação deste ao conceito de campo, por serem

complementares e estarem associados, no sentido de que a mediação entre indivíduo e sociedade constitui a questão principal na construção teórica de Bourdieu. Dentre as formas de se perceber as dinâmicas sociais estabelecidas pelas Ciências Sociais que, até as elaborações de Bourdieu (1930-2002) eram vistas como contraditórias e antagônicas – a fenomenológica e a objetivista – o conhecimento praxiológico da realidade (cunhado por Bourdieu) tem no conceito de *habitus* uma conciliação entre essas leituras da sociedade. “De modo dialético, uma espécie de troca recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades” (SETTON, 2002, p. 63).

De acordo com a autora, Bourdieu elabora a sua reflexão sobre o *habitus*, relacionando a distinção usual entre a realidade social (exterior) e as realidades individuais. Ou seja, associando o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades, constitui-se um fenômeno socialmente elaborado a partir de disposições que são “estruturadas” e “estruturantes”. Estruturadas de forma externalizada, no social, e estruturantes nas subjetividades, envolvendo o âmbito individual, adquirido a partir das experiências vivenciadas e voltado para orientações dos modos de agir no cotidiano. (SETTON, 2002)

Na análise de Setton (2002), o sociólogo concebe o *habitus* como uma “subjetividade socializada”, em que a ação do indivíduo na sociedade perpassa por interações individuais e subjetivas que são simultaneamente, “sociais e coletivamente orquestradas”. Deve-se considerar o *habitus* em relação às conjunturas do campo que o possibilitam e estimulam, no sentido das percepções, apropriações e ações práticas. Daí a necessária associação entre os conceitos de *habitus* e de *campo*, a partir de uma análise *praxiológica* a qual pressupõe que as práticas em si não determinam a ação do sujeito, como um determinismo da prática usual nas ações concretas calculadas e planejadas, mas sim a relação dialética entre sujeito de sociedade, entre o “*habitus* individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado” que podem sofrer interferências conjunturais. (SETON, 2002, p. 64)

Os modos de agir dos sujeitos no ambiente escolar, a partir dos papéis que são desempenhados por docentes, discentes e outros atores da escola, são influenciados e dialogam com suas percepções sobre esse espaço construídas nas relações sociais estabelecidas e externalizadas nos seus discursos.

A autora ressalta que, para uma melhor apropriação do conceito de *habitus* e sua relação com o *campo*, é necessário o entendimento das motivações que são inerentes ao indivíduo, assim como do produto das ações, na maioria das vezes originado de práticas inconscientes. O que Bourdieu (1930-2002) sintetiza nas noções de *illusio* (interesse) e *estratégia*, estabelecendo que as ações estratégicas em determinado campo estão relacionadas a interesses, que podem ser

econômicos e psicológicos, dos agentes influenciados por *habitus*. Assim, a determinada condição de funcionamento de um campo, enquanto produto histórico, consiste no interesse que este gera para seus agentes. No campo das práticas cotidianas de uma escola pública, neste caso a Escola Liberdade, lócus desse estudo, por exemplo, esse entendimento contribui para a interpretação dos discursos e ações dos seus atores na relação entre suas práticas e as determinações das políticas educacionais materializadas nos programas de governo.

No campo das relações entre os diversos grupos, Bourdieu (2005), discorrendo a respeito da educação e dos sistemas de ensino como fatores da reprodução cultural e social, estabelece o papel deste sistema na distribuição do capital cultural. Na medida em que capital cultural consiste no conjunto de conteúdos e conhecimentos socialmente valorizados, disseminados pela cultura dominante, a escola (os sistemas de ensino) agência de reprodução cultural e social, atua na disseminação de conteúdos homogeneizantes, dos quais poucos alunos e alunas detém os códigos para decifrá-los, os “instrumentos de apropriação”.

No entanto, especialmente nas escolas do sistema público de ensino, existem pessoas com diferentes níveis de capital cultural. Desde alunos que detém com facilidade o conteúdo estabelecido como padrão (notadamente aquele da cultura hegemônica que dominam os currículos educacionais) para o desenvolvimento das habilidades por acessarem os conteúdos da cultura de importância para os referências escolares, àqueles com baixíssimos níveis de capital cultural, por não acessarem tais conteúdos em virtude das suas condições sociais. Contraditoriamente, numa postura meritocrática, através das suas avaliações de rendimento, o sistema de ensino premia aqueles que apreendem seus conteúdos com facilidade e exclui (penaliza) aqueles que empreendem um esforço maior, no processo de aprendizagem, para alcançar tais conteúdos e atingir os objetivos que a escola estabeleceu para todos. Desta feita, a escola pode ser considerada como fator de ascensão social para poucos que conseguirão completar sua vida acadêmica.

Um aspecto importante a ser ressaltado consiste na abordagem funcionalista, destacada por Bourdieu (1930-2002), na leitura de Miceli (2002), a qual concebe a formação social como um sistema de estruturas em que o elemento dinâmico que a impulsiona é a luta de classes, a partir da articulação por meio do discurso, das práticas política e ideológica. No sentido de que a primeira, por meio dos seus instrumentos, possibilita a transformação das relações sociais estabelecidas em novas relações sociais; a segunda vislumbra a transformação de uma consciência estabelecida em nova consciência. O discurso possibilita uma reflexão da consciência sobre si mesma, numa acepção da ideologia como num mecanismo da prática que

transforma as relações sociais em discurso que traduz as demandas sociais no sentido político. Ou seja, a ideologia atua essencialmente na prática política.

A abordagem althusseriana concebe a ideologia como um mecanismo de reformulação da demanda social, por meio do discurso, no sentido que as relações sociais são submetidas a um “tratamento sistemático” que as desfigura de modo a favorecer a atuação da ideologia dominante, que atua e influencia na construção das demandas e necessidades dos dominados, causando a impressão, nos dominados, de que suas vontades são atendidas. Pois as práticas ideológicas produzem respostas a suas próprias demandas. Essa compreensão contribui para uma leitura de aspectos processos de elaboração dos instrumentos de materialização de leis e políticas públicas estatais. Para Bourdieu (2002), essa produção de necessidades (a partir do discurso) é atribuída a um corpo de agentes profissionais que atuam desde um lugar privilegiado: a igreja, a escola, a indústria cultural.

No entanto, o conceito de ideologia é complexo e envolve diversos aspectos os quais tentaremos apontar nas linhas a seguir, tomando como referência pensadores como Eagleton (1997) e Zizek (1996) para uma questão mais geral de ideologia e Severino (1986) e seus referenciais em Gramsci, Althusser e Bourdieu, entre outros, para as questões relativas à ideologia da educação no âmbito dos sistemas e das políticas educacionais.

2.2 CAMINHOS PARA UM ENTENDIMENTO DA IDEOLOGIA COMO MECANISMO DE FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO

O conceito de ideologia não é de fácil entendimento ou compreensão por conta de sua complexidade e das diversas formas de interpretação elaboradas ao longo da história. Quando se pensa no termo ideologia, normalmente reporta-se a questão das ideias, da ciência, a algo que critique um pensamento puramente religioso, metafísico. A ideologia é comumente concebida como algo abstrato que se materializa nas relações estabelecidas dentro de um grupo social.

Eagleton (1997), na obra *Ideologia – Uma introdução* discute o conceito de ideologia a partir da elaboração dos diversos autores da filosofia e sociologia que abordam a temática para, de certa forma desmistificar este conceito como algo que tem uma definição rígida, completa. Destacando o caráter complexo do conceito, composto por diferentes abordagens conceituais as quais, cada uma, em seu tempo histórico e seu contexto apresenta algo de valioso, assim como elementos que devem ser descartados, Eagleton (1997) elabora sua obra na tentativa de explicar os meandros da história deste conceito que, apresenta-se um tanto confusa, mas também procura dar sua contribuição como uma “intervenção política” abordando questões

mais amplas, desde as filosóficas que pressupunham o “fim da ideologia” (no período pós segunda guerra mundial – os anos subseqüentes a 1945), até aquelas que atribuem a ideologia um caráter totalitário, fundado em argumentos metafísicos. Segundo ele, essas interpretações deturpavam o conceito que se invalidava.

O autor parte de dezesseis definições que comumente se atribui à ideologia as quais, algumas não são compatíveis, outras podem até serem relacionadas entre si, no entanto, tal relação pode apresentar algumas implicações. Aponta ainda que, neste conjunto de definições, algumas são pejorativas – outras não – e que existem ainda aquelas que apresentam questões epistemológicas. São elas:

a) processo de produção de significados, signos e valores da vida social; b) um corpo de ideias característico de determinado um grupo social; c) ideias que ajudam a determinar o poder político de um grupo dominante; d) ideias falsas que ajudam a determinar o poder político de um grupo dominante; e) comunicação sistematicamente distorcida; f) aquilo que confere certa posição a um sujeito; g) formas de pensamento motivadas por interesses sociais; h) pensamento de identidade; i) ilusão socialmente necessária; j) conjuntura de discurso de poder; k) o veículo pelo qual atores sociais conscientes entendem o seu mundo; l) conjunto de crenças voltadas para a ação; m) a confusão entre realidade linguística e realidade fenomenal; n) oclusão semiótica; o) o meio pelo qual os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social; p) o processo pelo qual uma vida social é convertida em uma realidade natural. (EAGLETON, 1997, p. 15-16).

Deste conjunto de atribuições do senso comum ao significado de ideologia, elencados acima, a respeito da incompatibilidade entre algumas delas, o autor ressalta que, por exemplo, se ideologia significa “qualquer conjunto de crenças motivadas por interesses sociais”, não pode, ao mesmo tempo representar somente as formas de “pensamento dominante” numa determinada sociedade. (EAGLETON, 1997, p. 16). No sentido de que esse conjunto de crenças ou sustenta um grupo qualquer do meio social, ou designa os interesses de apenas um grupo, o dominante. Dessa forma, o termo ideologia pode referir-se não somente a questões de crença, mas a questões relacionada a poder, a *legitimação* do poder da classe dominante no sentido de que

um poder dominante pode legitimar-se promovendo crenças e valores compatíveis com ele; naturalizando e universalizando tais crenças de modo a torná-las óbvias e aparentemente inevitáveis; denegrindo ideias que possam desafiar-las; excluindo formas rivais de pensamento mediante talvez alguma lógica não declarada, mas sistemática; e obscurecendo a realidade social de modo a favorecê-lo. (EAGLETON, 1997, p. 19)

A definição do excerto acima denota que a ideologia camufla ou reprime os conflitos sociais, a partir de uma resolução imaginária das contradições reais. Neste sentido, todas as estratégias elencadas acima implicam em questões complexas. O autor ressalta dois problemas nessa definição de ideologia como *legitimação*: primeiro o fato de que “nem todo corpo de

crenças normalmente denominado ideológico está associado a um poder político dominante” (EAGLETON, 1997, p.19). Por exemplo, os movimentos sociais históricos que lutaram contra os regimes autoritários no século XX questionavam e se contrapunham as estruturas de poder dominantes da sua época, com embasamento ideológico próprio. Portanto, para atender a mais esse aspecto, a definição de ideologia deve ser mais ampla e relacionar “sistema de crenças” a “poder político”, de modo que inclua na definição os meios para se explicar qualquer ação social, em especial a ação política, independentemente do seu objetivo.

O outro problema relativo à ideologia como *legitimação*, para Eagleton (1997), refere-se à própria natureza do poder. Sua análise contrapõe-se, até certo ponto, ao pensamento de Foucault (1926-1984) que considera o poder inerente a todas as esferas sociais e não somente presente nas manifestações políticas. Eagleton (1997) admite que o reconhecimento da existência do poder nas esferas mais elementares do meio social, nas relações pessoais, profissionais e atividades diversas representa ganhos políticos, em especial se considerarmos os movimentos sociais que atuam em redes de força que fortalecem as lutas por direitos sociais. No entanto, sua reflexão aponta que, se ideologia está relacionada a poder, e o poder está por toda parte, o conceito de ideologia pode ficar vazio ou desaparecer em virtude da sua ampla extensão, no sentido de que uma palavra que pode significar qualquer coisa, não pode ser considerada como conceito, como categoria de análise.

A partir dessa forma de considerar ideologia relacionada a poder, diversos teóricos, baseados nas ideias de Foucault (1926-1984), substituíram o conceito de ideologia por abordagens relativas a discurso. Na análise de Eagleton (1997), o conceito de ideologia é importante no sentido de “distinguir as lutas de poder que são centrais a uma forma de vida social daquelas que não o são”. (EAGLETON, 1997, p. 21). Para ele, é possível concordar com Foucault (1926-1984) no que se refere a presença do poder em todas das esferas da vida em sociedade e reconhecer que existem poderes mais e menos centrais – de certo modo, uns mais relacionados a questões políticas, públicas e outros menos. Como, por exemplo, as relações que se estabelecem no cotidiano de uma escola, num modelo de gestão democrática, em que a atuação da equipe gestora, personificada na figura do diretor ou da diretora escolar, à qual se demanda uma determinada forma de poder na gestão dos recursos materiais, encontra-se com a atuação da comunidade interna e suas instâncias de deliberação, neste caso os conselhos administrativos escolares e de conselhos de classe.

É necessário que se realize uma análise mais ampla desses aspectos no sentido de que, para se definir uma fala como ideológica, deve-se observá-la dentro do seu contexto discursivo. Ou seja, “a ideologia tem mais a ver com a questão de quem está falando o que, com quem e

com que finalidade, do que com as propriedades linguísticas inerentes de um pronunciamento” (EAGLETON, 1997, p 22). Então, para se afirmar que determinada reflexão, fala ou enunciado é ideológico, deve-se levar em consideração que este (o enunciado, a fala ou a reflexão) tem um motivo anterior relacionado a legitimação dos interesses de grupos, em uma luta de poder.

No entanto, existe um fator epistemológico, que deve ser considerado na conceituação de ideologia que essas reflexões anteriores ainda não abordaram. Este fator é tratado pelo autor na tese de “verdadeira” e “falsa consciência” que tem fundamento numa certa percepção equivocada da realidade pelos indivíduos que teriam a consciência manipulada por uma ideologia dominante. Quando se afirma, por exemplo, que a ideologia consiste num conjunto de crenças que podem orientar a ação, se ignora (ou não se leva em consideração) os fatores que influenciam na abstração individual da realidade que é inerente aos indivíduos.

Ou seja “as ideologias para serem verdadeiramente eficazes, devem dar algum sentido, por menor que seja à experiência das pessoas; devem ajustar-se, em alguma medida, ao que elas conhecem da realidade social com base em sua interação prática com esta”. (EAGLETON, 1997, p. 26). Mesmo que uma ideologia dominante controle os desejos e necessidades dos indivíduos subordinados a ela, deve interagir e dialogar com desejos e necessidades já incorporados nesses indivíduos, de modo a conhecer os anseios próprios destes para apropriar-se dessas vontades e retorná-las aos sujeitos como “ideologias plausíveis e atraentes”, que possam facilmente ser internalizadas por eles. Caso contrário, sem conseguir atingir tão intimamente os sujeitos, qualquer ideologia é vulnerável e facilmente substituída por outra. No entanto, nessa aproximação, a ideologia poderia apresentar argumentações falsas, que da feita que fossem inculcadas na consciência dos indivíduos, denotariam a construção de uma “falsa consciência” que teria como referência uma “falsa representação da realidade social”. (EAGLETON, 1997, p. 26)

Vista desta forma, a ideologia seria uma ilusão sem qualquer relação mais profunda com a realidade objetiva. No entanto, para Eagleton (1997), seria exatamente o contrário: a ideologia consiste numa “força material” com um nível de conteúdo cognitivo razoável para contribuir na organização da vida prática dos indivíduos, num determinado grupo social, ou seja, não seria somente “um conjunto de proposições sobre o mundo”, no sentido que elas não seriam necessariamente falsas em todo seu conjunto. (EAGLETON, 1997, p. 36). A ideologia, muito mais do que representação seria constituída de relações vivenciadas, reconhecendo-se que essas relações, podem ser fundadas em crenças e afirmações que não são verdadeiras, a depender da condição social.

A partir das suas análises, em diálogo com diversos teóricos, Eagleton (1997) aponta seis maneiras razoáveis de se definir ideologia, dentre elas: 1) “um processo de produção de ideias, crenças e valores na vida social”. Partindo de uma concepção mais política e epistemologicamente neutra da ideologia, aproximando o conceito de ideologia a uma ideia mais ampla de “cultura”, contrapondo-se a um entendimento idealista e ressaltando a relação pensamento com as ações práticas; 2) num sentido mais específico, concebe a ideologia relacionada ao conjunto de “ideias e crenças (verdadeiras ou falsas)” que denotam as condições e experiências cotidianas com significado social, o que relaciona ideologia a ideia de “visão de mundo”; 3) discurso que promova e legitime interesses de grupos sociais e que se contrapõem a interesses contrários às vontades destes, ressaltando-se que esses interesses e vontades devem ser relevantes e apresentem uma certa contraposição à ordem social em vigor; 4) assim como na terceira concepção de ideologia, esta também enfatiza a questão da promoção e legitimação de interesses de setores específicos, no entanto, atribuindo estes como oriundos de um poder dominante socialmente; 5) a quinta concepção é relacionada com a anterior e também atribui à ideologia um conjunto de ideias e crenças que contribuem para a legitimação dos interesses de um grupo ou classe dominante, no entanto, especificamente age a partir da distorção e dissimulação; 6) esta definição refere-se às crenças falsas ou ilusórias oriundas da sociedade, não somente relativo aos interesses de uma classe ou grupo social dominante. (EAGLETON, 1997. p. 38 a 40).

Em uma entrevista com Bourdieu em 1991, publicada na obra “Um mapa da ideologia” de Zizek (1996), Eagleton afirma que mesmo que, na pós-modernidade o conceito de ideologia possa parecer “supérfluo ou redundante” e que denote uma certa imprecisão do conceito, em virtude das muitas noções de ideologia que circulam nos meios acadêmicos, ou não, esta obra (Ideologia – uma introdução) busca esclarecer o conceito. Sua defesa da concepção de ideologia parte do pressuposto de que, mesmo relacionada à questão da representação, e que na pós-modernidade as representações são questionadas e sabendo ainda que, nesta mesma pós-modernidade, pensar que os indivíduos se relacionem no meio social “pautados na falsa consciência” parece não ser muito convincente, pois os sujeitos são conscientes de suas vontades de valores, mesmo que de forma cínica e astuta, acredita sim que existe algo que corresponda ao que ele chama de “noção de falsa consciência”. (ZIZEK, 1996, p. 266)

Zizek (1996), na introdução da obra “um mapa da ideologia”, realiza uma interpretação de ideologia renunciando (criticando) a explicação mais comum do conceito, que a concebe como um mecanismo que impossibilita os indivíduos perceberem questões sociais como elas realmente são, regulando a forma como estas aparecem ou se ocultam tendo como base a

“relação de ‘representação’ entre o pensamento e a realidade” considerando que ela (a ideologia) pode significar tanto uma atitude de observação que não leva em consideração uma dependência da realidade social, quanto um “conjunto de crenças voltadas para a ação”. Assim como pode designar tanto o meio em que as relações são vivenciadas pelos indivíduos, quanto as “ideias falsas que legitimam um poder político dominante” (ZIZEK, 1996, p. 09).

Zizek (1996) aproxima-se das interpretações de Eagleton (1997), entendendo que o conceito de ideologia não tem a ver com ilusão ou uma representação equivocada, distorcida do seu conteúdo social, considera que uma representação pode ser verdadeira quanto ao seu conteúdo objetivo e ideológica numa visão política do seu conteúdo social.

Ou seja, Zizek (1996) pressupõe que uma determinada ideologia não é falsa ou ilusória, pois, quanto ao seu conteúdo positivo, ela pode ser verdadeira, no sentido de que, não é o seu conteúdo verdadeiro o que realmente importa, mas a forma como esse conteúdo “se relaciona com a postura subjetiva envolvida em seu próprio processo de enunciação” (ZIZEK, 1996, p.13). O indivíduo está dentro da ideologia quando o conteúdo ideológico é útil a alguma relação de dominação social que deve ser velada, oculta, imperceptível ao sujeito. A não ser que este, conscientemente a critique.

Zizek (1996) apresenta ideologia a partir de três eixos¹ que fundamentam as diversas ideias relacionadas ao conceito: i) a ideologia como um complexo de ideias; ii) a sua materialidade a partir dos aparelhos ideológicos; e iii) a ideologia espontânea, inerente à realidade social, a qual tem como exemplo o liberalismo – “doutrina que se realiza em rituais e aparelhos (liberdade de imprensa, eleições, mercado, etc.) e atua na (auto-)experiência ‘espontânea’ dos sujeitos como ‘indivíduos livres’” (ZIZEK, 1996, p. 15). Dessas ideias centrais que fundamentam as concepções de ideologia, o autor aponta para a reconstrução da ideologia, tratando-a como ideologia *em si, para si e em-si-e-para-si*.

A ideologia *em si* – que pressupõe um conjunto de ideias, crenças, valores utilizados para o convencimento e que serve a algum interesse oculto – é composta por uma rede de mecanismos discursivos, de base linguística os quais buscam inculcar no indivíduo, por exemplo, a falsa ideia de que “os fatos falam por si”. Esta deve ser criticada a partir de uma “leitura sintomal”, que pode ser realizada desde a análise do discurso, a qual objetiva apontar certa tendência do texto oficial mostrando suas falhas e fragilidades. A ideologia para si é aquela

¹ Partindo de uma abordagem que considera diferente de um “relativismo historicista”, que desconsidera as questões cognitivas que subjazem ao termo ideologia, prevalecendo-se sobre ele somente as questões sociais. Zizek busca a leitura de religião de Hegel que apresenta a *doutrina*, a *crença* e o *ritual*, os eixos para se explicar as diversas ideias relacionadas ao conceito de ideologia.

externalizada nos aparelhos ideológicos do Estado os quais denotam a existência material da ideologia através das suas práticas e rituais, nos processos disciplinares de micropoder, realizados pela oficina, escola, exército, igreja, entre outros que atuam na repressão (regulação), por exemplo, do tempo da realização das atividades, dos discursos, do corpo a partir de processos sutis de castigo físico, privações, etc. de modo que os indivíduos permaneçam presos a uma universalidade “punível-punidora” – conforme é tratado por Foucault (1987) – que, para serem eficientes e atingirem o indivíduo, pressupõem a presença do Estado nos microprocessos que são parte dos Aparelhos Ideológicos de Estado – na leitura de Althusser (2001).

No entanto, quando se observa com maior cuidado os “mecanismos extra-ideológicos”, reguladores da sociedade, como por exemplo os códigos de leis materializados nas estruturas judiciais e políticas do Estado e na sua prática jurídica, nota-se que estes já estão imbricados de fatores ideológicos que se materializam nesses aparelhos² é a ideologia refletida em si mesma (“em si e para si”) que consiste, para além da ideologia como doutrina explícita e da ideologia em sua existência material, num conjunto de pressupostos e atitudes implícitos, quase espontâneos, que corroboram na reprodução das práticas ditas “não ideológicas” as quais legitimam todo um sistema de reprodução econômica ou social.

O neoliberalismo, para além de um sistema econômico, constitui numa construção de subjetividades, numa evidente materialização da ideologia refletida em si mesma, a qual pressupõe mecanismos de retroalimentação constituído por um conjunto de ideias pré-estabelecidas tanto nas instâncias de governo, de mercado, mas principalmente nas consciências dos indivíduos.

A educação institucionalizada na escola como aparelho ideológico do Estado, a depender do enfoque atribuído constitui em exemplo da materialidade da “ideologia em si”, na medida em que a sua prática é impactada pela implementação de políticas e leis e métodos que para serem implementados, pressupõem discursos, crenças e valores; de ideologia “para si”, como exemplo clássico de aparelho ideológico do Estado; e da ideologia “em si e para si” ao passo que se constrói nas suas práticas que são influenciadas por diversos fatores “extraideológicos” que contribuem com a reprodução dessas práticas, as quais são ditas “não-ideológicas”, mas que servem de legitimação e reprodução do sistema, como por exemplo, as políticas de regulação do sistema educacional.

² Althusser (2001) estabelece que o Estado, além de um aparelho de repressão composto pelo Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc., como é estabelecido na teoria marxista, é composta também por Aparelhos ideológicos, de domínio privado que, ao invés de funcionar pela violência direta, funcionam pela ideologia. Neste caso, a igreja, a escola, a família, o sindicato, etc.

2.2.1 Implicações da ideologia na educação

Embora a ideologia se apresente com maior destaque nas relações sociais amplas, principalmente quando se pressupõe as questões do poder (em nível macro ou micro das relações), a relação desta com a educação tem um enfoque secundário, sobretudo na perspectiva clássica da educação, que pressupunha um papel à educação de mecanismo a partir do qual se transmite a cultura e os conhecimentos tradicionais às novas gerações e que disto não dependia de uma ideologia. Essas formulações são decorrentes das elaborações conceituais iniciais tanto de educação quanto de ideologia.

No entanto, a partir das abordagens críticas, os conceitos ganham profundidade nas análises e entendimentos socialmente críticos e a educação passa, então, a constituir-se como “lugar privilegiado da inculcação ideológica (...), vista em suas imbricações com o processo social abrangente, exercendo um papel intrinsecamente comprometido com esse processo social”. (SEVERINO, 1986, P. 41). Segundo este autor, a partir das abordagens críticas dos séculos XIX e XX, ocorre uma “perda da inocência da educação”, que tem seus fundamentos e diretrizes político-educacionais reformulados principalmente com as contribuições de Antônio Gramsci (1891-1937), sobretudo aquelas relativas à relação da educação com a ideologia.

Gramsci (1978, apud SEVERINO, 1986) diferencia a ideologia em *orgânica* e *arbitrária*. A ideologia orgânica é intrínseca à estrutura social, aquela que é a base para a estruturação e a organização sociais. Ao passo que a ideologia arbitrária é imaginada pela consciência, sem qualquer materialidade real. A ideologia orgânica pressupõe o conjunto de valores e ideias que contribuem com a regulação social, portanto tem relação com a legitimação de poder político e a “cristalização das formas sociais” de dominação. (SEVERINO, 1986, p. 42)

Severino (1986) mobiliza Gramsci (1968) para ressaltar que a experiência humana deve ser considerada em sua totalidade e que as atividades relativas ao âmbito da consciência não são separadas das práticas concretas da existência histórica do homem. Para dizer também que é a relação entre esses dois âmbitos (da consciência – teóricos; e das vivências – prático) que se constitui a *práxis* do homem em sociedade. Segundo esse princípio gramsciano, não há a separação dos homens entre pensantes (intelectuais) e trabalhadores, mesmo que, na prática nem todos tenham uma função intelectual definida no meio social, em qualquer âmbito da atividade social, o homem exerce uma atividade intelectual, um pensar/refletir sobre essa prática. A ideologia se constitui nesta elaboração do homem sobre o mundo, implícita nas manifestações individuais e coletivas dos homens, construída desde a sua consciência. (SEVERINO, 1986, p. 43)

A leitura de Severino (1986, p. 43) nos mostra que a relação da educação com a ideologia, em Gramsci, tem como chave de leitura e interpretação as categorias que o filósofo utiliza para análise da sociedade, segundo as quais a sociedade é composta, no nível de sua superestrutura³, pela *sociedade civil* e *sociedade política*. A sociedade civil composta pelas instituições privadas e a sociedade política composta pelo Estado que exerce sua função a partir de suas instâncias reguladoras e dominadoras. A primeira (sociedade civil) constitui o campo do consenso – atribuído pela população às orientações e ditames de um grupo dominante. Refere-se ao prestígio e à confiança dada a este grupo em virtude daquilo que produz ou da sua posição na ordem social. A segunda (sociedade política) constitui no campo da força exercida pela coesão estatal, que deve garantir a disciplina dos indivíduos ou grupos que negam a ordem estabelecida por meio das leis e de seus aparelhos de regulação. Assim, a vida social permeada pela atuação de duas funções: de *hegemonia*, realizada por um grupo social dominante que orienta e dirige uma sociedade baseado na ideia de *consenso* e de função de *comando* exercido pelo Estado sobre os indivíduos desde os seus dispositivos de dominação e controle.

Essas funções exercidas pelo grupo dominante necessitam de determinados elementos que contribuem para a sua sedimentação no todo social e, para tanto, a atuação dos *intelectuais* – mediadores do grupo dominante – em instituições da sociedade civil, é fundamental para que os indivíduos sejam envolvidos pela ideologia e “inseridos na cultura, na religião, na justiça, no lazer, na vida militar e, muito especialmente, na educação” (SEVERINO, 1986, p. 44), haja vista que a educação configura-se como um dos principais mecanismos de dominação social e de controle social e, quando se institucionaliza na escola,

atua conjuntamente com os demais aparelhos de hegemonia ativados na sociedade civil pelo grupo dominante, tais como a igreja, a família, etc. Mas, sem dúvida, sua participação é extremamente significativa na elaboração, sistematização e irradiação da concepção do mundo/ideologia, cimento da coesão social. Sobretudo porque ela tem participação concentrada e específica na preparação dos intelectuais, que são os agentes dos aparelhos de hegemonia. (SEVERINO, 1986, P. 44)

Neste sentido, o autor destaca o caráter reprodutivista da educação, no sentido da sua contribuição para a preservação do “bloco histórico” dominante, a partir da sua atuação na reprodução e disseminação da ideologia e conseqüentemente, na construção e consolidação do consenso social, que contribui para a reprodução da estrutura social e sua produção econômica.

³ Para Marx, a estrutura de qualquer sociedade é constituída por níveis ou instâncias que são articulados por uma determinação específica: a *infraestrutura* ou base econômica (forças produtivas / relações de produção); e a *superestrutura* que é composta pelos níveis (ou instâncias) jurídico-político (o direito e o Estado) e ideológico (religião, moral, jurídico, política, etc.). (ALTHUSSER, 2001, p. 25 e 26)

No entanto, a estrutura da educação, no interior dos sistemas de ensino, tem “potencial contra-ideológico”, no sentido de que deles também fazem parte intelectuais de outras classes e, o fato das classes dominantes de exercer a hegemonia através do consenso, “abre espaços para a livre circulação das ideologias representativas da classe oprimida, permitindo que novas concepções de mundo possam eventualmente difundir-se contra a ideologia dominante”. Dessa forma, do mesmo modo que a educação constitui estratégia dos grupos dominantes para o exercício da hegemonia, pode contribuir com a formação de intelectuais de outras classes que atuarão na organização sistemática dos seus modos de pensar, na elaboração de estratégias para a luta contra a hegemonia das classes dominantes. (SEVERINO, 1986, p. 45)

Severino (1986) defende que, para além da atribuição de reprodução social como papel significativo da educação escolar, exercido desde a sua atuação na “reprodução ideológica”, a significação da educação não se esgota nessa função, no sentido de que esta se constitui em força e elemento de transformação social a partir da atuação de forças contraditórias inerentes ao próprio processo que estimulam, por exemplo, a transformação da sociedade. Ou seja, a materialização das atividades educativas na prática escolar concreta pressupõe diversos aspectos e dimensões, envolve questões filosóficas, políticas e culturais num processo sócio cultural, historicamente situado e contextualizado, influenciando e sofrendo influência do meio sócio histórico em que está inserido do qual fazem parte uma prática e um discurso. As práticas educativas, essencialmente se constituem em ações socioeducativas, considerando o conceito genuíno de *práxis*.

No entanto, a educação, como mecanismo da sociedade civil para consolidação de hegemonia e controle social, pressupõe a regulação legal exercida pela sociedade política, através da elaboração das leis, normas e políticas pela “superestrutura jurídica” que “organizam” os sistemas educacionais, de modo a definir os critérios da formação dos indivíduos, por exemplo, de acordo com a ideologia dominante. Dessa forma, o conjunto de leis, normas e regulações de um sistema educacional, são elaborados em consonância com os valores políticos e ideológicos do grupo dominante e por mais que o discurso presente nesses documentos ilustrem interesses e objetivos, convencionalmente tidos como universais, uma leitura mais cuidadosa, pode revelar no seu conteúdo a ideologia da classe dominante, contribuir na consolidação de todo um sistema de produção a partir da atuação na construção de subjetividades. Na configuração econômica e política da sociedade contemporânea, a educação relaciona-se intimamente com o neoliberalismo e a sua disseminação e perpetuação numa escala planetária.

2.3 CULTURA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS ANTROPOLÓGICOS E POLÍTICOS

As relações da cultura com a educação, para o entendimento desta última no sentido específico das ações cotidianas dos seus atores num determinado espaço escolar, pressupõe considerar a cultura em seus diversos aspectos. Para a nossa análise, em que verificaremos como as questões culturais interferem na subjetividade, na construção de consciências e mentalidades, contribui para uma compreensão e interpretação dos discursos e práticas cotidianas dos sujeitos.

Compreender as questões da cultura na pós-modernidade e a constituição de uma “cultura hegemônica” como um dos principais aspectos da perpetuação do neoliberalismo como doutrina dominante, pressupõe apontamentos sobre o conceito de cultura e a sua relação com as questões da modernidade. Para além das abordagens antropológicas, em que este conceito tradicionalmente foi elaborado, apontaremos as contribuições que o relacionam com as questões filosóficas e sociológicas.

Laraia (2002), na sua construção de cultura como um conceito antropológico, a concebe como elemento constituinte da vida nas sociedades e que a partir do qual estabelece comportamentos e características que atribuem diversidade aos povos. Para ele, as teorias modernas sobre cultura decorrem de vertentes de pensamento que atribuem a ela desde ideias de padrões de comportamento necessários à adaptação social dos homens ao seu meio social, ressaltando a tecnologia, as formas econômicas de subsistência (a produção) e de organização social como os elementos materiais fundamentais a essa adaptação que também tem influência de fatores ideológicos. Cultura, para Laraia (2002, p. 67), “pode ser comparada a uma lente através da qual o homem vê o mundo”.

A cultura é dinâmica, ou seja, está em constante evolução/transformação numa sociedade. Essa transformação, para o autor, pode ocorrer tanto internamente ao sistema cultural, a partir de suas dinâmicas internas, quanto a partir do contato com outro sistema cultural.

As contribuições de Laraia (2002) nos oferecem elementos importantes que servem de fundamento a teorias que tratam da temática, principalmente aquelas de cunho histórico e antropológico. No entanto, outros autores elaboram outras conceituações de cultura, lançando mão de elementos conceituais das outras vertentes do conhecimento, influenciados pelas ciências sociais e políticas, elaboram suas ideias de cultura e as colocam no bojo das questões da sociedade atual, na pós-modernidade.

Eagleton (2003), parte da perspectiva etimológica da palavra cultura e de sua derivação da natureza que, inicialmente, designava o processo material da ação do homem sobre a

natureza e mais tarde relacionou-se a questões imateriais. Segundo ele, a palavra designa a transformação da relação da humanidade com o meio natural que, a princípio era genuinamente rural e depois urbana. Buscando a origem latina da palavra *colere*, relaciona o seu significado a tudo, desde “cultivar e habitar até prestar culto e proteger”.

A respeito ainda da palavra “cultura”, no sentido dessa transição histórica, ela também significa a procura ativa de crescimento natural, sugerindo “uma dialética entre o artificial e o natural, aquilo que fazemos ao mundo e aquilo que mundo nos faz” (EAGLETON, 2003, p. 13). Desde esta perspectiva, o autor aponta para as dimensões epistemológicas realista e construtivista do termo. A realista designa a natureza (ou matéria-prima) que existe para além (ou acima) dos sujeitos e a segunda refere-se ao significado que se atribui a matéria-prima. Neste sentido, para o autor, não há uma oposição entre cultura e natureza que deve ser desconstruída, mas deve-se reconhecer que o próprio termo “cultura” constitui em si mesmo esta desconstrução, pois as culturas são construídas, pelas relações de trabalho, através das quais o indivíduo se relaciona com o outro e com o meio, ao passo que se constrói.

Eagleton reporta-se a Schiller (1795) para atribuir também um significado político para cultura a partir do qual é possível compreendê-la como

uma espécie de pedagogia ética que nos torna aptos para a cidadania política através da libertação do eu ideal ou coletivo sepultado em cada um de nós, um eu que encontra a sua suprema representação no domínio universal do Estado” (EAGLETON, 2003, p.18).

No entanto, a cultura está para além da política, no sentido de que a política relaciona-se com a dimensão ética mais profunda da formação do ser para que se tornem cidadãos “adequadamente harmoniosos e responsáveis”. Nesta abordagem, pode-se afirmar que os interesses políticos governam culturas e determinam os modos de participação dos indivíduos nas sociedades e podem ser denominado por “hegemonia”.

O autor busca Williams (1921-1988), um dos principais teóricos dos estudos culturais da segunda metade do século XX, para apresentar três diferentes sentidos modernos de cultura que, ao serem compreendidos podem fundamentar uma visão mais crítica do conceito: o primeiro relaciona cultura e civilização (nos moldes dos pensadores do séc. XVIII) – civilização de origem francesa que inclui vida política, técnica e social e cultura e de origem alemã, relacionada com as questões religiosa, artística e intelectual; o segundo diz respeito a modos de vida, influenciado pelas concepções dos idealistas alemães, relacionado à vertente anticolonialista do romantismo pelas sociedades exóticas suprimidas; o terceiro refere-se à cultura como civilização que atribui à cultura apenas o sentido da produção artística. (EAGLETON, 2003)

Eagleton (2003) apresenta, a partir dessas abordagens, a relação dialética entre cultura e natureza, concebendo a natureza composta por estrutura e processos materiais que independem da atividade humana, mas que são condições necessárias a toda prática humana. Nesta análise o homem não nasce como ser cultural, nem natural autossuficiente, mas um ser que a sua natureza física pressupõe a cultura como condição de sobrevivência, um ser natural e cultural.

Williams (2011), assim com Eagleton (2003), destaca a relevância do conceito de cultura na modernidade. Materialistas, os autores relacionam as questões teóricas com a aplicabilidade prática de cultura – base para a estruturação dos estudos culturais que retira a “cultura” de certo “elitismo” no tratamento – e constituem a realidade social como espaço privilegiado da materialidade dos “significados e valores” que regulam a vida nos âmbitos social, político e econômico. Williams (2011) assinala o lugar da cultura no pensamento marxista, considerando a economia como base de pensamento para se analisar as questões culturais assim como todas as relações sociais, sobretudo relacionadas a produção de vida material do homem.

O fundamento da concepção de cultura de Williams (2011, p. 43 a 46) é a crítica a formulação marxista de “base e superestrutura”, na qual a sociedade é organizada por uma “base determinante e uma superestrutura determinada”, utilizada para marcar a relação entre teoria e prática, fundamental para a concepção materialista de cultura. As ressalvas deste autor referem-se que essa configuração que pode denotar uma realidade definida e fixa, desconsiderando-se que a realidade é dinâmica. Superestrutura entendida como a área que realiza a mediação para a circulação das atividades culturais e ideológicas e base como “a existência social real do homem” constituída das relações de produção dentro das “forças produtivas materiais”, dinâmica e afeita a contradições. O autor inclui para essa análise a proposição de que a realidade social é composta por campos de forças desiguais, que se determinam pela intencionalidade, e produzem valores e significados.

Desde as suas reflexões sobre outros dois conceitos marxistas, de totalidade e hegemonia, Williams (2011) estabelece como uma força dominante de pensamento influencia na construção e perpetuação de valores e significados, nos possibilitando a compreensão dos mecanismos materiais a partir dos quais um pensamento dominante torna-se hegemônico, por exemplo, a partir do Estado e seus aparelhos ideológicos, principalmente no modo capitalista de produção.

Esta concepção de cultura é fundamento para as elaborações de Chauí (2006) que relativiza o conceito de cultura atribuindo a ele as condições históricas de sua produção no

campo do conhecimento. Segundo ela, a abordagem do termo cultura a partir do campo das formas simbólicas esbarra numa limitação, que consiste na diferença entre comunidade e sociedade, e analisa o conceito a luz do modo capitalista de produção da sociedade moderna para discorrer a respeito de cultura, democracia e socialismo.

O conceito de cultura, tal como é desenvolvido ao longo da história, segundo Chauí (2006) pressupõe o conceito de “comunidade” que tem como marca principal a “indivisão” interna do grupo e a ideia do *bem comum*, em que os indivíduos relacionam-se face a face, sem mediações institucionais, ocorrendo um sentimento de unidade entre os membros.

O mundo moderno não conhece a “comunidade”, no sentido de que o modo capitalista de produção pressupõe o conceito de “sociedade” em que os indivíduos são separados uns dos outros por seus interesses e desejos. Nesta organização ocorre um isolamento e fragmentação entre os membros. Assim, é impossível manter um “conceito tão generoso e tão abrangente de cultura proposto pela Antropologia” numa sociedade dividida em classes e que impõe a *divisão cultural* e que apesar das diversas manifestações no interior das sociedades, nesse modo de produção, o que sobressai é a cultura dominante. (CHAUÍ, 2006, p. 135)

Nestes termos, relacionar cultura e democracia pressupõe compreender as relações entre cultura e Estado, cultura e mercado e cultura e criadores. O Estado trata a cultura de forma antidemocrática, no sentido de que se apropria da criação social com o pretexto de difundir e transformá-la em cultura oficial, deslegitima a criação transformando-a e fragilizando-a enquanto manifestação de um grupo, inclui a lógica da indústria cultural e coloca-se como um “balcão de atendimento de demandas”, principalmente na elaboração de políticas públicas para a cultura que atendem e estimulam a indústria cultural, minimizando e até suprimindo as manifestações da cultura popular. (CHAUÍ, 2006, p. 135) A autora recusa a adoção da lógica da indústria e do mercado cultural, estabelecendo que a cultura pressupõe criação e este fator não pode ser mensurado sob a ótica do mercado, no sentido de que, pela lógica do consumo, a cultura é reduzida somente ao aspecto do entretenimento e torna-se irrelevante diante das “necessidades básicas”, além de desconsiderar a criatividade crítica das obras culturais.

A “cultura como um direito” é concebida por Chauí (2006), para além do direito de produção, como direito de usufruir das manifestações culturais, a partir do acesso a espaços de cultura. Ou seja, todos os sujeitos são produtores de cultura em uma escala menor ou maior, pois todos são agentes e autores da própria memória. Neste sentido o Estado deve atuar na garantia desse acesso e no fortalecimento da participação dos sujeitos nas decisões a respeito da política cultural, numa relação democrática que propicia a cultura da cidadania e, a partir da sua ampliação, constrói a cidadania cultural. “Afirmar a cultura como um direito é opor-se à

política neoliberal que abandona a garantia dos direitos, transformando-os em serviços vendidos e comprados no mercado e, portanto, em privilégios de classe” (CHAUI, 2006, p. 138).

Hall (1997) discorre sobre a relevância que se atribui à cultura na sociedade atual, sobretudo pelo fato de designar a própria condição de ser e de se relacionar dos indivíduos em sociedade, é fortemente impactada pelas transformações pelas quais as sociedades sofrem na “modernidade tardia”, influenciando mudanças sociais e subjetivas. Dessa forma, aponta elementos para um entendimento da cultura relacionado à identidade cultural e à construção de subjetividades.

Na sociedade moderna, a partir das transformações nos modos de produção da vida, do trabalho e do avanço tecnológico, em que indústria cultural – que se coloca como mediadora dos processos de estabelecimento de modelos e padrões estéticos, de comportamento e de consumo –, as questões da “homogeneização cultural”, do hibridismo cultural e de outras profundas transformações culturais estão em pauta, e a cultura toma um lugar central nos debates. No sentido de que essas transformações, além de uma escala global, interferem também no microcosmo da sociedade: a vida cotidiana. Mesmo que de forma diversa. Ou seja, impacta na “vida interior” de cada sujeito, na sua identidade.

Hall (1997) estabelece que as identidades sociais são construídas através da cultura e suas representações desde um processo de identificação que como veículo e método os discursos culturais. Portanto, a subjetividade é produzida a partir de um método discursivo e dialógico, e tem na linguagem e a sua relação com a realidade seu principal elemento. Diante desses aspectos da modernidade, ocorre uma descentralização das identidades que sofrem uma fragmentação (de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade) que interferem sobremaneira na constituição das identidades pessoais..

Cultura, dado o seu dinamismo, e diante do atual modelo de desenvolvimento global, necessita de regulação. Hall (1997) estabelece que a indústria cultural, assim como as ações do governo a partir de políticas públicas, agem nesse aspecto, principalmente através do sistema educacional, das leis e dos procedimentos administrativos de Estado.

2.4 ESTRATÉGIAS, TÁTICAS E O PAPEL DA ESCRITURA COMO INSTRUMENTO REGULADOR DO COTIDIANO

Os conceitos de estratégia e tática que Michel de Certeau (2014) elabora para compreender questões relativas ao cotidiano podem referenciar uma compreensão das políticas

educacionais no Brasil e a sua implementação a partir dos seus instrumentos legais, normas e diretrizes de funcionamento, assim como a sua efetivação no espaço escolar, pela atuação dos seus sujeitos e por sua dinâmica de funcionamento e, de certa forma, contradições entre os dispositivos legais e as suas formas de fazer.

Como método de interpretação para analisar as práticas cotidianas, Certeau (2014) cita aquelas tradicionalmente utilizadas pelas Ciências Sociais, uma abordagem mais descritiva das maneiras práticas de fazer, as quais pressupõem variantes diferenciadas entre si (leitura, organização de espaços urbanos, rituais) que envolvem a aplicabilidade da memória por autoridades que possibilitam essas práticas do cotidiano; e outra abordagem, elaborada a partir de trabalhos sociológicos, antropológicos e históricos da qual emerge uma teoria dessas práticas desde um “misto de ritos e bricolagens, manipulações de espaços, operadores de redes” (CERTEAU, 2014, p. 42), a semiótica, constituída dos processos de interações cotidianas que envolvem estruturas de expectativa, negociação e improvisação características da língua ordinária. Certeau estabelece que “além das semióticas e das filosofias da ‘convenção’ deve-se interrogar as lógicas pesadas formalizadas e sua extensão à filosofia analítica, no domínio da ação do tempo ou da modalização”. Daí, a ideia de trajetória, que para ele é limitada para esta explicação, dá lugar a diferenciação entre táticas de estratégias.

Dessa forma, Certeau (2014) opta por atribuir as ações cotidianas das pessoas comuns (do homem ordinário) a tipificação de táticas, desde as mais elementares, que são, na sua gênese, impregnadas por procedimentos minúsculos, os burlos, até a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio em que nenhuma delimitação de fora lhe fornece condição de autonomia. A tática tem lugar no outro, por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. “A tática é ‘movimento dentro do campo de visão do inimigo’ (...) e no espaço por ele controlado”. Desta feita, a tática acontece *na* e depende *da* oportunidade da ocasião, sendo “determinada pela ausência de poder” (CERTEAU, 2014, p.94 e 95).

Em síntese. Para Certeau (2014), tática é a ação de resistência. Pois, mesmo sem contar com posses ou recursos, conta com a agilidade e flexibilidade como características e atributos com os quais a estratégia não conta. Baseada na improvisação, não depende de um próprio, mas de uma economia dos presentes, das ações imediatas. Por conta desse imediatismo, utiliza os recursos que chegam, com os quais conta no momento, para explorar furos no sistema. No entanto, apesar de infiltrar, a tática não tenta dominar e não age em sabotagem ao sistema, pois se reconhece como fraco e, não enfrenta a estratégia dominante de frente, mas procura dirimir suas dificuldades enquanto se esconde por trás de uma aparência de conformidade.

Estratégias, por sua vez, são estruturas estabelecidas para o controle, têm um lugar próprio e se servem de

... cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. (CERTEAU, 2014, p.93)

Através da racionalização estratégica, pode-se distinguir de um ambiente um próprio, o “lugar do poder e do querer próprios” que pode ser percebido através de seus efeitos, que se referem a autonomia, ao domínio dos lugares pela vista, numa alusão ao conceito de panoptico e ao poder do saber elencados por Certeau (2014),

1. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim para si uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias. É um domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo.
2. (...) domínio dos lugares pela vista. A divisão do espaço permite uma *prática panóptica* a partir de um lugar onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar, medir, controlar, portanto, e “incluir” na sua visão. Ver (longe) será igualmente prever, antecipar-se ao tempo pela leitura de um espaço.
3. (...) o poder do saber (...) capacidade de transformar as incertezas da história em espaços legíveis. Mas é mais exato reconhecer nessas “estratégias” um tipo específico da saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio(...) lugar do saber/poder cidades autônomas, instituições “neutras”, independentes, laboratórios de pesquisa “desinteressados” (CERTEAU, 2014, p. 94)

Em síntese, estratégia, para Certeau (2014) é organizada pelo postulado de um poder, ligado e associado à ideia de autoridade, a ordem e o status dominante ao qual a autoridade, instituição, pessoa ou indivíduo que age estrategicamente faz parte. A estratégia é manifestada nos seus “sítios de operação”, que são os espaços físicos em que o poder se instala – por exemplo, quartéis, escritórios, etc. – ou nos seus produtos materiais e simbólicos – como as leis, a linguagem, o modo de falar, os rituais, a literatura, a arte, as invenções e os discursos. Essa manifestação acontece por meio de discursos dedicados e tem um custo de operação considerável, que pode ser arcado, desde que haja possibilidade de alguma rentabilidade e que a rentabilidade seja maior que custo dispensado. Uma estratégia é sólida, não se desfaz facilmente, seu modelo é rígido e ela ocupa um “lugar próprio”, seja uma localização espacial ou institucional.

No âmbito das suas reflexões sobre o cotidiano, ao transcorrer sobre os usos da língua e o ato de escrever como prática mítica moderna, Certeau (2014, p. 209) afirma que a linguagem, quando se objetiva na escrita, é fabricada e o domínio da linguagem garante isolar um novo poder e esta criação de códigos, pelo poder escriturístico, define o lugar social, seleciona, controla, segundo suas normas. A escritura é assim concebida como um princípio da hierarquização social. No entanto, o autor pondera que este fenômeno não transforma toda a

sociedade pela escritura, mas inaugura um novo modo de usar escritura e linguagem: uma função da escritura sobre os corpos.

Sempre é verdade que a lei se escreve sobre os corpos. Ela se grava nos pergaminhos feitos com a pele dos seus súditos. Ela os articula em um corpo jurídico. Com eles faz seu livro. Essas escrituras efetuam duas operações complementares: graças a elas os seres vivos são postos num texto, transformados em significantes das regras (é uma contextualização) e, por outro lado, a razão ou o logos de uma sociedade se faz carne (trata-se um uma encarnação) (CERTEAU, 2014, p. 210)

Os dispositivos legais estabelecidos para organização dos sistemas educacionais, portarias, leis, decretos emitidos pelo Estado, por exemplo, cumprem o papel de regulamentar as práticas educativas a partir de um corpo textual concebido e elaborado para o controle dessas práticas. O arcabouço legal da política educacional compõe um aparelho de mediação entre as concepções políticas das práticas e as práticas reais dos sujeitos. Neste sentido

Para que a lei se escreva sobre os corpos, deve haver um aparelho que mediatize a relação de uma com os outros. Desde os instrumentos de escarificação, de tatuagem e da iniciação primitiva até os instrumentos da justiça, existem instrumentos para trabalhar o corpo. (CERTEAU, 2014, p.211)

Daí o corpo entendido como individual ou social considerado desde o ponto de vista prático ou simbólico, o que o autor denomina de “panóplia de instrumentos”. No caso do sistema educacional brasileiro, essa panóplia de instrumentos, é refletida nos documentos legais que fundamentam a política educacional nos últimos anos notadamente influenciada pelas concepções e diretrizes neoliberais.

3 POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E RACIONALIDADE NEOLIBERAL: O CARÁTER ESTRATÉGICO DOS PROGRAMAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO PÓS 1990

O debate sobre educação está no cerne das questões ideológicas e culturais por se tratar de um dispositivo de regulação e controle social e ideológico. De grande amplitude, este debate pode ser direcionado a diversos âmbitos, desde aqueles relativos à questão cognitiva de apreensão da aprendizagem, perpassando pela questão do ensino e seus métodos, até as questões mais gerais do próprio processo educativo e da aprendizagem. No entanto há ainda as questões históricas, filosóficas e políticas da educação que se relacionam intimamente com as questões ideológicas, culturais e sociais no sistema capitalista neoliberal, as quais nos referenciaremos, para um entendimento das políticas educacionais e a sua aplicabilidade na prática.

Dessa forma, a abordagem da educação que faremos nesta seção refere-se à ênfase política e prática do conceito – política porque está relacionada com o sistema capitalista, do qual constitui elemento fundamental para a sua consolidação; e prática no sentido da sua realização no espaço escolar, *locus* privilegiado das ações educativas de consolidação do sistema ou de resistência – para a construção de um preâmbulo necessário e conveniente à análise das políticas públicas para a educação e a sua implementação no cotidiano das escolas.

3.1 AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL

O entendimento da doutrina neoliberal como racionalidade que perpassa por questões políticas, econômicas, ideológicas e culturais de constituição de subjetividades aponta elementos de análise que auxiliam numa interpretação da sociedade atual e impactam sobremaneira nas análises das políticas públicas de Estado, no nosso caso, aquelas destinadas à educação pública como os programas Todos Pela Educação e Pacto Pela Educação do Pará e sua efetivação nas práticas da escola a partir de projetos de financeirização.

De acordo com as abordagens de Frigotto (2000), existem duas perspectivas de educação em vigor na atualidade: a perspectiva das classes dominantes, de habilitação nos âmbitos técnico, social e ideológico para o trabalho, numa subordinação da educação aos ditames do capital; e a perspectiva dos grupos sociais representativos das classes trabalhadoras, que têm a educação como instrumento de desenvolvimento das potencialidades e apropriação do saber socialmente construídos, para uma compreensão da realidade e o desenvolvimento da capacidade de autonomia social dos sujeitos. A primeira fundamentada nas abordagens do pensamento liberal clássico e a segunda nas leituras materialistas, crítica.

Dessa forma, considerando âmbito das relações sociais, a educação como formação humana tem o papel social distinto, se tomarmos como referência as abordagens que o pensamento clássico (liberal ou neoliberal) e a concepção que a história materialista atribui a ela. Na primeira perspectiva a educação é concebida como um fator – assim como a economia, a política e a religião – que pode ser determinante na constituição social em algum período, podendo ser definida e influenciada pelas necessidades do processo de acumulação do capital, regulada ou subordinada aos setores privados para os quais contribui com a reprodução destes. Ao passo que a perspectiva materialista, desde o pressuposto que a sociedade é estruturada numa totalidade de relações – sociais e econômicas – onde se produz a vida material, a educação constitui-se numa prática social, numa “atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social”. (FRIGOTTO, 2000, p. 31)

É nessa perspectiva que a Escola Liberdade, lócus dessa pesquisa, é pensada e refletida sob os diversos contextos, dentre estes o das atividades socioeducativas, para uma necessária compreensão do seu contexto sócio-político e de suas estratégias de reconhecimento dos saberes culturais dos seus atores, considerando a conjuntura histórico-cultural em que está inserida para o entendimento desses aspectos relacionados com os pressupostos estabelecidos pela política hegemônica, através dos programas e projetos educacionais.

A educação não pode simplesmente ser considerada como um fator, pois considera o homem juntamente com as suas percepções e necessidades materiais ou subjetivas. A educação, quando qualificada como um fator, nos moldes que a concepção clássica atribui à economia, por exemplo, é reduzida e subordinada à lógica do mercado e às questões da adaptação e do adestramento.

Na análise de FRIGOTTO (2000), a questão da subordinação da educação aos interesses do capital é percebida em diversas formas e conteúdos, desde a sua origem, quando as necessidades de formação para a disciplina e adestramento para um comportamento subserviente do trabalhador para as novas formas de produção que se iniciavam, até a consolidação do sistema com a separação das necessidades formativas dos filhos das elites – que pressupunham uma formação holística e voltada para o preparo para a governança – dos filhos da classe trabalhadora – que deveriam ter uma educação disciplinadora e dedicar um tempo reduzido à escola, pois cedo deveriam iniciar suas atividades laborativas. A formação destes últimos, portanto deveria ser reduzida e técnica. Essa dualidade e segmentação da ação formativa, estratégia de subordinação das ações educativas aos interesses do sistema capitalista, é a principal característica da educação atual e é base de elaboração de políticas públicas para

a educação, programas educativos e reformas educacionais que as regulamentam. (FRIGOTTO, 2000, p. 33)

A efetivação do domínio da educação pelo capital tem como maior e mais importante fundamento a teoria do capital humano. Elaborada nos Estados Unidos, essa teoria incluía na fórmula *neoclássica*⁴ dos fatores necessários a designação de desenvolvimento ou subdesenvolvimento econômico dos países que já continha tecnologia, insumos de capital e insumos de mão de obra, o fator capital humano. O qual relaciona a capacidade de produção do indivíduo ao seu nível de capacitação e treinamento necessário para a função, no sentido de atribuir, um indicativo dos conhecimentos necessários a determinadas funções de modo a potencializar o desenvolvimento e o investimento educacional realizado tanto individualmente quanto pelos sistemas educacionais.

Para Frigotto (2000), na lógica da teoria do capital humano, amplamente divulgada e consolidada no Brasil desde meados do século XX, a educação é produtora de “diferentes capacidades de trabalho” e, em consequência, “da produtividade e da renda” a partir do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades técnicas, mas principalmente na inculcação de valores e atitudes que delinham o comportamento do trabalhador no âmbito da produção. (FRIGOTTO, 2000, p. 42). O conceito de capital humano, elaborado a partir de pressupostos e formulações neoclássicas de desenvolvimento social

sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana. (FRIGOTTO, 2015, p. 217)

Este último aspecto (da transformação da educação de um direito subjetivo a uma concepção mercantilizada da formação humana) é percebido na influência que os representantes do capital como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) nos sistemas educacionais com a interferência e controle na elaboração e implementação das políticas públicas, de financiamento e reformas da educação no Brasil, especialmente ao longo dos anos subsequentes à década de 1990, quando da consolidação do modelo de desenvolvimento neoliberal no país.

⁴ Fórmula A (Tecnologia), K (capital) e L (mão de obra), chamada de Cobb-Douglas a partir da qual se calcula as variações de desenvolvimento e subdesenvolvimento econômico dos países. A partir dos estudos de Theodoro Schultz (1902-1998), inclui-se o fator H (capital humano). (FRIGOTTO, 2000, p. 41)

No entendimento de Harvey (2008), o neoliberalismo pressupõe um sistema/doutrina no qual a reconfiguração do papel do Estado diante da ordem econômica é ressaltada pelo seu protagonismo em garantir as estruturas necessárias para a consolidação do sistema. Com a sua expansão, impacta nos aspectos geopolíticos de organização das sociedades e reconfigura a ordem mundial desde um viés, além de político-econômico, ideológico de consolidação de um pensamento “pós-moderno”.

3.1.1 A racionalidade neoliberal e a construção de subjetividades pela educação

As concepções de Harvey (2008) sobre o neoliberalismo são de certa forma, refutadas por Dartot e Laval (2016) na obra “A Nova Razão do Mundo – ensaio sobre a sociedade neoliberal”. Na análise dos autores, o neoliberalismo, para além de um projeto político-econômico, como é definido por Harvey (2008), constitui-se numa racionalidade que constrói subjetividades e estabelece as condutas necessárias a perpetuação de uma “nova razão” que move o mundo pelas lógicas da concorrência e da individualidade.

Logo na introdução à edição inglesa da obra, Dartot e Laval (2016) apontam que houve um “erro de diagnóstico” e nas formas de se interpretar o neoliberalismo como uma “ideologia” e uma “economia política”, como defende Harvey (2008). Segundo os autores a conotação prioritariamente do “intervencionismo” como fundamento de análise que pressupõe as condutas de retirada do Estado consolida o “anti-intervencionismo” como um princípio de atuação do Estado. Assim como o “grande erro” desta construção seria confundir as questões ideológicas do processo de consolidação dessas políticas com as “normas práticas” que caracterizam o neoliberalismo.

A questão central que os autores procuram responder nessa obra consiste em compreender como as políticas neoliberais continuam cada vez mais ativas e ainda se desenvolvem e aprofundam sem encontrar resistências substanciais. Para eles, não se pode tentar responder a essas questões somente apontando os aspectos negativos das políticas neoliberais como, por exemplo, a destruição das instituições de Estado, no sentido de que, além de impactar na destruição das regras, das instituições e dos direitos, o neoliberalismo também produz certos tipos de relações sociais, de modos de vida, de subjetividades. Tratando-se, em última instância, de todo um modo de existência do sujeito “moderno” com impacto nos comportamentos, nas relações sociais e nas questões individuais. (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 16).

O neoliberalismo como racionalidade, na construção da nova razão do mundo, é constituído pelos aspectos político, econômico, social e subjetivo que podem ser dimensionados

pelos aspectos da tomada do poder estatal, pelo crescimento do capitalismo financeiro global, pela individualização das relações sociais e pela constituição de um novo sujeito. Neste sentido, antes de uma doutrina ou política econômica, o neoliberalismo constitui-se numa racionalidade, um modo de pensar, que estrutura e organiza além das ações dos governantes, a conduta dos governados e tem na generalização da concorrência sua norma de conduta e a empresa como modelo de subjetivação.

Fundamentados no conceito de “racionalidade política” desenvolvido por Foucault (1926-1984), na obra “O Nascimento da Biopolítica” (1979), Dardot e Laval (2016, p. 18) o apresentam como uma chave de leitura para se compreender o neoliberalismo, desde a sua elaboração do conceito de “razão governamental”, o qual congrega os tipos de racionalidade constituinte nos procedimentos utilizados para dirigir a conduta dos homens através de uma ação de Estado. Neste sentido, “governo” (governar) é concebido, na abordagem foucaultiana, como atividade (e não como instituição) de controlar as ações dos homens a partir dos instrumentos de Estado; e “governamentalidade” como as formas, através das quais, os homens podem ou não pertencer a um governo. (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 18).

Segundo Dardot e Laval (2016) a interpretação realizada pelos marxistas apresenta alguns limites que dificulta a compreensão do neoliberalismo em toda sua complexidade. Por impactar diretamente sobre as condutas e as subjetividades dos sujeitos, a partir das suas “técnicas de poder inéditas”, esse sistema não pode ser analisado somente sob o aspecto da mercadoria e do campo da acumulação do capital, aspecto que sustenta toda a abordagem de Harvey (2008) que, seguindo suas referências marxistas, associa o neoliberalismo a uma expansão da mercantilização até as últimas consequências. Esta leitura coloca a economia como a única dimensão do neoliberalismo – desconsiderando as outras dimensões – e se contradiz quando pressupõe a burguesia como um “sujeito histórico duradouro” e, ao mesmo tempo, reconhece que as classes mudaram substancialmente no processo de neoliberalização, provocando o surgimento de “novas burguesias”.

Um dos principais pontos de análise dos autores para a sua constituição da “racionalidade neoliberal” é a construção do “sujeito neoliberal”, definido diferentemente do “sujeito produtivo” moderno, que é pensado e concebido – na democracia e no capitalismo – de forma relacionada aos espaços dos serviços e das crenças, consistindo-se no cidadão de “direitos alienáveis” e “homem econômico”. O “sujeito neoliberal” é competitivo e constituído desde as transformações nas relações de produção que impactam nas relações entre os sujeitos e a sua própria constituição. (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 322).

Principal referencial teórico para a abordagem do sujeito neoliberal, as ideias de Foucault (1987) sobre o sujeito moderno nas quais as estratégias de normatização subjetiva têm como dispositivo as técnicas disciplinares para o convencimento involuntário dos sujeitos a nova sociedade industrial e mercantil – por meio da educação da mente e o controle do corpo, da organização do trabalho, do estabelecimento de tempos de descanso e lazer – produziram corpos e mentes aptos a funcionar no grande circuito da produção e do consumo, fundamentais à consolidação do capitalismo produtivo (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 324 e 327).

Portanto, o neoliberalismo é uma forma de gestão de corpos. Não somente uma gestão externa, realizada pelos instrumentos e instâncias sociais, mas também a auto-gestão de si mesmo. O Estado, enquanto instância administrativa, nesse aspecto, não é fraco nem neutro, ele atua a partir de seus mecanismos no convencimento de que o indivíduo deve ser gestor de si mesmo.

Os autores apontam os novos referenciais para se compreender o sujeito no neoliberalismo, em que a modelagem da sociedade pelos princípios da empresa é realizada não mais pela coerção e adestramento dos corpos, mas pelo envolvimento da sua subjetividade no cerne da atividade que realiza. No neoliberalismo, deve-se reconhecer a parte do desejo que constitui o sujeito, no propósito de obter o envolvimento total deste e a eliminação de qualquer sentimento de alienação com relação ao trabalho que realiza. O sujeito, agora, deve obediência ao próprio desejo e concebe a si mesmo como uma empresa.

A consolidação do neoliberalismo como racionalidade que impacta nas formas de vida do homem são melhores compreendidas quando são relacionadas com as questões culturais e a construção de identidades, sobretudo sob a perspectiva da cultura hegemônica que contribui com a perpetuação da doutrina neoliberal para uma sociedade planetária.

3.2 O MODELO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO: RESPONSABILIZAÇÃO, MERITOCRACIA E PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO

A materialidade do desenvolvimento da mentalidade neoliberal de gestão e auto-gestão de corpos é percebida nas questões da educação, sobretudo na concepção e implantação de políticas públicas educacionais. Freitas (2018) na sua contextualização sobre a reforma empresarial na educação ocorrida nos últimos anos, influenciada pelas políticas dos Estados Unidos e pelo surgimento de uma nova direita empresarial, surgida nos aprimoramentos das práticas neoliberais, aponta como elementos de análise da educação, as questões do mercado, em todos os aspectos da vida que transforma os direitos sociais em serviços que devem ser adquiridos na lógica mercantil do indivíduo como “vendedor de si mesmo”. Este fator denota

o desenvolvimento de um imaginário social no qual o individualismo, mascarado de empreendedorismo, “lança a juventude em um vácuo social” em que as suas lutas imediatas pela sobrevivência são impulsionadas pela competição. (FREITAS, 2018, p. 23)

Esta concepção fundamenta o que o autor denomina de reformas empresariais da educação. Essas reformas têm como racionalidade a escola pensada como uma empresa, em um movimento que anula as práticas das escolas que não atendem aos critérios de qualidade e às diretrizes de controle. Segundo a crítica do autor

(...) as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle”. (FREITAS, 2018, p. 29)

Dessa forma, há uma disputa ideológica dos sentidos da educação que, apropriada pelo empresariado e concebida como um serviço a ser adquirido e não um direito a ser atendido, deve ser afastada do Estado, num processo de privatização, devendo estar sujeita aos mecanismos de controle político, de padronização de conteúdos, métodos e filosofia. Os processos de ensino, as ações educativas da escola, ganham uma conotação objetiva e operacional, nos mesmos moldes que Saviane (2000), denomina de “pedagogia tecnicista” que, segundo ele tem como objetivo

planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência (...). Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 2000, p.24)

Freitas (2012), inclui aos processos de controle e gerenciamento do trabalho escolar e de padronização desde esquemas previamente formulados, as técnicas atuais de econometria (análise de dados estatísticos), impulsionadas pelas ciências da informação e da disseminação de informações, que agora têm status de pilares da educação, para formular a sua denominação de “neotecnicismo” (um tecnicismo sob essas novas bases), como sua teoria para se pensar a educação nesses novos tempos.

Estruturado nas categorias responsabilização, meritocracia e privatização, tendo como ponto central a questão da avaliação, no que se refere aos testes padronizados e ao controle dos processos, para o alcance de resultados pré-definidos, o “neotecnicismo” de Freitas (2012) consiste no referencial necessário ao entendimento acerca da política educacional no Brasil.

As categorias de responsabilização e meritocracia se relacionam no sentido de que a responsabilização constitui no mecanismo de responsabilizar o professor/a, a escola, pelos resultados obtidos em termos de alcance de índices de proficiência, estabelecidos pelas avaliações e amplamente divulgado, os quais pressupõem alguma recompensa ou sanção públicas. Na responsabilização, segundo Freitas (2012), existe uma cultura de auditoria relacionada aos sistemas de regulação na qual, questões como as da qualidade do ensino são subordinadas à lógica da gestão e do controle de processos, típicos das condutas empresariais, associando-se aos resultados, elementos como reforço e premiação pelos resultados.

No que se refere à prática docente, nesta íntima relação da responsabilização com a meritocracia, Freitas (2012) ressalta que a meritocracia, por considerar que a motivação dos bons professores em desempenhar sua função é estritamente salarial, minimiza o compromisso do professor com o desenvolvimento do aluno. Assim como a exposição pública dos professores a sanções ou aprovações, mediante a identificação (rankiamento) destes a partir de avaliações com métodos de cálculo muitas vezes inconsistentes e incoerentes com o tipo de prática avaliada, desmoraliza a categoria.

Essa desqualificação do trabalho docente, em virtude da inserção de procedimentos de controle técnico nas escolas, dos currículos reducionistas de base comportamental e tecnicista, segundo Apple (1995, p. 32), “leva a uma perda de controle e uma separação entre a concepção e execução” no trabalho, o que ele chama de proletarização do trabalho docente. Esse fenômeno de proletarização, a partir de um controle técnico e burocrático, acaba por impor um movimento de aceitação de práticas ideológicas de desqualificação dos trabalhadores e uma intensificação do trabalho. No ensino, esses fatores foram consolidando e legitimando novas formas de controle, por meio de técnicas como testes de aferição de competências, assim como objetivos comportamentais.

Apple (1995) assinala que o controle dos funcionários e das práticas no dia a dia da escola por parte do Estado, para um ensino eficiente, perpassa pela intensificação do seu trabalho, com exigências cada vez mais rebuscadas, num processo em que a responsabilização pelos resultados está associada ao profissionalismo individual. Professores com melhores resultados são premiados e destacados como profissionais excelentes.

Responsabilização e meritocracia, além de intimamente relacionadas, são fundamentais para os processos de privatização do ensino público, terceira característica do “neotecnicismo” abordado por Freitas (2012). Para além dos conceitos de público estatal e público não estatal que possibilitaram ao empresariado a gestão por concessão, nos últimos anos abre-se a possibilidade da instância pública ser administrada por setores privados. No caso da educação,

uma escola pode permanecer pública, estatal, mas com gestão privada. Dessa forma, os alunos podem estudar gratuitamente, mas o Estado paga para a iniciativa privada os serviços da sua gestão. Este é o fundamento da política de *vouchers*, em que são concedidas bolsas e outros incentivos financeiros que permitem o acesso de alunos a escolas privadas, num evidente exemplo de transferência de verba pública ao setor privado, desresponsabiliza o Estado pela educação pública e provoca transferência de recursos para a iniciativa privada, enfraquecendo as instituições públicas.

As evidências dos processos de transformação da educação e da atuação dos setores da iniciativa privada na escola pública numa escala mais local, podem ser percebidas a partir da implementação de políticas públicas, elaboradas em conjunto pelo Estado do Pará e por representações do setor privado que possibilitam interferência nos modelos de gestão das escolas, nas suas práticas e, conseqüentemente, nos resultados da atuação da educação na formação dos sujeitos.

3.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL PÓS-1990: DO PROGRAMA “EDUCAÇÃO PARA TODOS” AO “TODOS PELA EDUCAÇÃO”

Uma abordagem histórica das políticas públicas para a educação no Brasil em tempos de neoliberalismo, iniciada no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) – em que se consolidou o processo de diminuição do papel do Estado no desenvolvimento das políticas sociais, a partir do incentivo e regulamentação das parcerias público-privadas, num processo de reforma administrativa do Estado brasileiro para torná-lo moderno, ágil, eficiente e produtivo seguindo recomendações de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) – pode ser encontrada em Santos (2013) que, apesar de suas críticas, aponta algumas conquistas dessas reformas dos anos 1990, as quais impactaram nas dinâmicas de diversos serviços públicos no aparato estatal, a saber:

- i) alargamento dos espaços de participação da sociedade civil, com a criação dos colegiados gestores multipartites, como Conselhos Tutelares, Conselhos de Alimentação Escolar, dentre outros; ii) a agilização de alguns serviços públicos, diminuindo o burocratismo (burocracia como valor em si mesma); iii) descentralização financeira dos órgãos do Sistema para a ponta da execução, por meio de alguns programas governamentais; e, especialmente iv) o portal da transparência, já expandido em 2010 para as prefeituras das cidades visibilizarem as contas públicas. (SANTOS, 2013, P. 69)

No entanto, mesmo com essas conquistas, no sentido da sua organização o Estado, segundo a autora, continua com fortes traços burocráticos e patrimonialistas, sobretudo com a “introdução de inovações, que são estabelecidas, por meio de regras, de normas escritas”

(SANTOS, 2013, p. 69). A incorporação de setores da sociedade civil, especialmente relacionados ao setor privado para inculcação dos princípios de eficiência e produtividade, originários da gestão privada nos serviços públicos, são regulamentadas por um arcabouço legal de sustentação e implantação de políticas públicas que corroboram com a consolidação do neoliberalismo como sistema.

De acordo com Neves (2013), no âmbito das reformas políticas dos anos 1990 para a implementação do neoliberalismo no Brasil, o bloco no poder as implementa a partir de três estratégias que são concomitantes: a primeira refere-se a disseminação das ideias, valores e práticas neoliberais, com atuação das escolas, igrejas e mídia; a segunda diz respeito à refuncionalização das instituições representativas da classe trabalhadora para a redução das contradições existentes entre capital e trabalho; e a terceira, com a criação de novos sujeitos coletivos, as organizações não governamentais, institutos e fundações empresariais. No caso das políticas educacionais, o lema “educação para todos” capitaneado pelo governo federal, denota a estreita relação da educação com a inclusão social. Sob a diretriz de que a partir da educação os indivíduos seriam formados com as competências que os possibilitariam preparação para a sociedade do terceiro milênio.

Nesse contexto, o foco era a disseminação dos conhecimentos necessários à condução dos indivíduos ao século XXI. No entanto, na análise da autora, a partir de meados dos anos 2000, com a intensificação das regulamentações para as parcerias público privadas e a maior participação do empresariado nas formulações políticas para a educação, o foco no conhecimento perde importância e a educação passa a ser relacionada com a produção e o crescimento econômico do país. Com a efetivação da participação dos setores privados, na elaboração e implementação das políticas educacionais, a mudança de enfoque é nitidamente percebida na mudança do *slogan* “educação para todos” para “todos pela educação”.

A partir da implementação da estratégia 2020 do Banco Mundial, cujo lema era “aprendizagem para todos”, a educação passa a ser considerada ferramenta fundamental para a aceleração do crescimento, mote da administração federal brasileira desde a segunda metade dos anos 2000, e a sua importância para a formação de capital humano como condição para o aumento da produtividade e competitividade do país, assim como a participação empresarial, sob o viés da responsabilidade social, consolida do Programa Todos pela Educação (TPE).

A sistematização desses programas e pactos pela educação em documentos oficiais denota a função dos mesmos como instrumentos para consolidação ideológica da mentalidade neoliberal e a sua estruturação como estratégias de atuação dessa política como hegemônica. A seguir, realizaremos uma análise do conteúdo textual das diretrizes do programa “Todos Pela

Educação” (do Ministério da Educação), do “Pacto Pela Educação do Pará” e do Projeto Jovem de Futuro, que se constituem numa concretização dessas diretrizes na prática das escolas no Estado do Pará. No sentido de perceber nos dispositivos legais utilizados na política educacional de controle da educação aspectos da ideologia, de *habitus* e das estratégias panóplias.

3.3.1 O caráter estratégico das políticas neoliberais de educação: uma leitura a partir do Educação Para Todos e do Pacto pela Educação no Pará

No caso específico das políticas educacionais no Estado neoliberal, se considerarmos as definições de Certeau (2014) apontadas anteriormente, pode-se conceber leis, programas e regulamentos como produtos de estratégia das classes dominantes para o controle das práticas educativas. Esses produtos atuam por meio de discursos os quais são disseminados por meio de um instrumento: a escritura que as regulam. Ressaltando a função da escritura sobre os corpos, que Certeau (2014) refere-se, para além do corpo físico (biológico) do indivíduo, o corpo social, em sentido amplo. Necessita-se, portanto, de um aparelho de mediação da escritura com os corpos: os instrumentos materializados pelo arcabouço legal e político das políticas educacionais. Os quais têm um lugar próprio: o campo da educação ocupado material e ideologicamente nos processos de consolidação destas políticas nas práticas. Neste caso, resoluções, decretos, portarias, instruções normativas são alguns dos dispositivos legais que, juntamente como documentos de orientação de aplicabilidade aos sistemas de ensino compõem o arcabouço jurídico e técnico de regulação da política educacional no Brasil.

O Programa TPE, constituído no âmbito das políticas do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), é um programa estratégico que inaugura o regime de colaboração do Estado com o setor privado e abre as portas para as reformas empresariais da educação (Freitas, 2018). Este programa tem como seu principal instrumento regulatório, o Decreto nº 6.094/2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (PMCTPE) no qual os entes federados (Estados e municípios) devem aderir a partir da elaboração de seus planos e políticas específicos.

Eagleton (1997), conforme acentuamos na primeira seção, relaciona ideologia e poder, estabelecendo que há poderes mais ou menos centrais, mais ou menos políticos, sintetizando que, por vezes a ideologia está relacionada a quem fala e à finalidade da fala, devendo-se levar em consideração as motivações anteriores que podem denotar, por exemplo, os interesses dos grupos que querem que seu discurso (vontade) seja legitimado. Dessa forma, os fatores históricos e políticos que culminaram com a elaboração e o lançamento do Programa TPE no

ano de 2007, apontam para o entendimento das ideologias que estão subjacentes a ele. Souza (2014) estabelece que as origens do TPE remontam de eventos anteriores de apropriação pelas organizações empresariais das questões da educação, motivadas pelas tendências políticas mundiais do neoliberalismo.

A movimentação em torno da influência do setor privado na elaboração de políticas públicas sociais se inicia ainda dos anos 1990. Souza (2014) aponta alguns eventos marcantes nessa aproximação, que culminariam na elaboração do “compromisso todos pela educação” no ano de 2006. Dentre estes a criação do Instituto Ayrton Senna (IAS), em 1994, e do projeto “Amigos da Escola”, em 1999. O primeiro, uma organização não governamental criada pela família Senna e o segundo, fundado pela Rede Globo de Televisão e apoiado pelos Institutos Faça Parte e Brasil Voluntário e por organizações como o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Esses dois movimentos tinham como bandeira de luta a qualidade da educação e como fundamento de suas ações o “discurso da filantropia e da responsabilidade social, mas, em sua essência carregam preceitos de caráter corporativo e empresarial” (SOUZA, 2014, p. 113).

O movimento “Compromisso todos pela educação”, composto por grupos empresariais de elite que tinham certa tradição na educação (Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Grupo Gerdau, dentre outros) e que atuavam como intelectuais orgânicos do capital, foi lançado em 2006. Quando o governo federal cria o Plano de Desenvolvimento da Educação, chamado por alguns de “PAC da educação”⁵, no ano de 2007, não realiza debates com a sociedade civil ou com os movimentos de educadores, mas com o movimento TPE, denotando a “dinâmica de intensificação e manutenção das relações sociais capitalistas” (SOUZA, 2014, p.110) e a implantação da nova pedagogia da hegemonia, com a influência das instituições privadas na elaboração das políticas públicas, sobretudo no Programa TPE que recebeu o mesmo nome do movimento que o inspirou, explicitando o compromisso do Estado brasileiro com os sujeitos do capital.

As diretrizes gerais do TPE estabelecidas no Decreto nº 6094/2007, as quais os sistemas estaduais e municipais de educação que aderirem ao Programa devem seguir denotam o seu caráter neoliberal da educação assumida pelo Estado e materializada em 28 (vinte e oito)

⁵ Lançado pelo governo federal no ano de 2007, o Programa de Aceleração do Crescimento, constitui num “conjunto de medidas destinadas a aumentar o crescimento da economia brasileira”. (SOUZA, 2014, p. 19)

diretrizes, dentre as quais, as três primeiras apontam o foco na aprendizagem, aferição e controle de resultados, desde a frequência e desempenho individual do aluno/a. Além de destacar as questões do mérito individual relacionado ao controle do desempenho dos profissionais de educação (gestores e docentes), sob a ótica da valorização. É destacada ainda a ênfase na publicização de resultados do IDEB e a implantação de conselhos e comitês locais com papéis distintos: os “conselhos de controle social” e “comitês locais e regionais” compostos por associações empresariais e sociedade civil e com representações dos setores públicos, assinalando a mobilização da sociedade no acompanhamento das metas do IDEB.

A materialidade dessa aproximação público-privado, em âmbito regional é encontrada no “Pacto pela Educação do Pará” (PEP), estratégia pela qual o Governo do Estado do Pará atendeu às determinações do Programa TPE.

Lançado em março de 2013, numa suntuosa cerimônia no Hangar Centro de Convenções e Feiras do Estado do Pará, da qual participaram representantes de prefeituras municipais, membros da sociedade civil e representantes de organismos empresariais como o Instituto Synergos, Instituto Unibanco e Instituto Natura que assinaram o pacto, amplamente noticiado pela imprensa do Estado.

O discurso do governador do Estado Simão Jatene, na cerimônia de lançamento do pacto (Figura 01), destaca a relação da educação com a os setores da sociedade civil, representados pelas organizações empresariais, assim como a ênfase no retorno financeiro do investimento em educação. Segundo ele essa “união de esforços não é do governo, mas da sociedade, e precisa ser mantido, independentemente de quem esteja na posição de governador”, pois “os investimentos estaduais e municipais em educação, por ano, chegam a R\$ 5 bilhões. De forma grosseira, é como se a sociedade gastasse mais de R\$ 4 bilhões sem retorno.” A fala do secretário de Estado de educação, na época, Cláudio Ribeiro corrobora a relação da educação com a implantação dos grandes projetos empresariais no Estado do Pará, no sentido de que o volume de recursos privados nos variados setores empresariais, exige uma melhor preparação e qualificação da mão de obra local. Segundo o secretário “uma população mais bem preparada é melhor para que essas empresas tenham condições de arremeter a mão de obra necessária aqui mesmo, o que é mais vantajoso, até mesmo do ponto de vista econômico”. (IOEPA, 26/03/2013, conteúdo da internet)

Figura 01: Notícia sobre o lançamento do Pacto pela Educação do Pará publicada pela imprensa oficial do Estado do Pará.



Disponível em <http://www.ioepa.com.br/portal/noticias.aspx?id=815>

Como forma de estimular a participação dos setores empresariais nas ações do PEP, em 2015 foi publicado pelo governo do Estado, o “Guia de contribuição do setor privado no Pacto pela Educação do Pará”, um manual de instruções e de persuasão do Estado para as empresas privadas investirem em educação. O texto da publicação pauta-se nos conceitos de responsabilidade social e de investimento social privado, destaca a relação da educação com indicadores econômicos, sociais e ambientais e coloca o investimento social privado na educação como estratégico para o crescimento econômico, para a redução das desigualdades e da pobreza, a boa gestão ambiental, a democracia e a coesão social. Segundo argumento utilizado, as empresas que participam do referido pacto ganham impacto e relevância.

A partir de uma contextualização da educação no Estado do Pará, à época (o ano de 2015), comparada com os índices nacionais, realizada através da demonstração dos valores do IDEB e de índices e números estatísticos, abordados como evidências empíricas, o texto do Guia de contribuição do setor privado no Pacto pela Educação do Pará ignora outras questões relevantes do processo pedagógico, como por exemplo, as questões internas à sala de aula, às práticas cotidianas da escola, os conhecimentos e relações socioculturais ali produzidas. O referido texto utiliza frases de impacto e o discurso da aglutinação como “dar a volta por cima quando todas as forças vivas de um Estado se juntam em torno de metas e resultados comuns”, como forma de superar a atual situação deficitária da educação do Estado nos índices oficiais de qualidade da educação, destaca a meta de aumentar em 30% (trinta por cento) o IDEB do

Estado do Pará em todos os níveis de ensino, a partir da atuação conjunta dos setores público e privado ressaltando que “o Pacto não pertence a governos, partidos políticos, segmentos religiosos ou ideológicos. Ele é de responsabilidade de toda a sociedade paraense” (PARÁ, 2015, p.08)

A figura 02 ilustra a estrutura de organização do PEP do modo como é apresentada aos setores privados, enfatizando as atribuições de cada comitê, de acordo com sua abrangência, destacando a meta de aumento do IDEB em 30%.

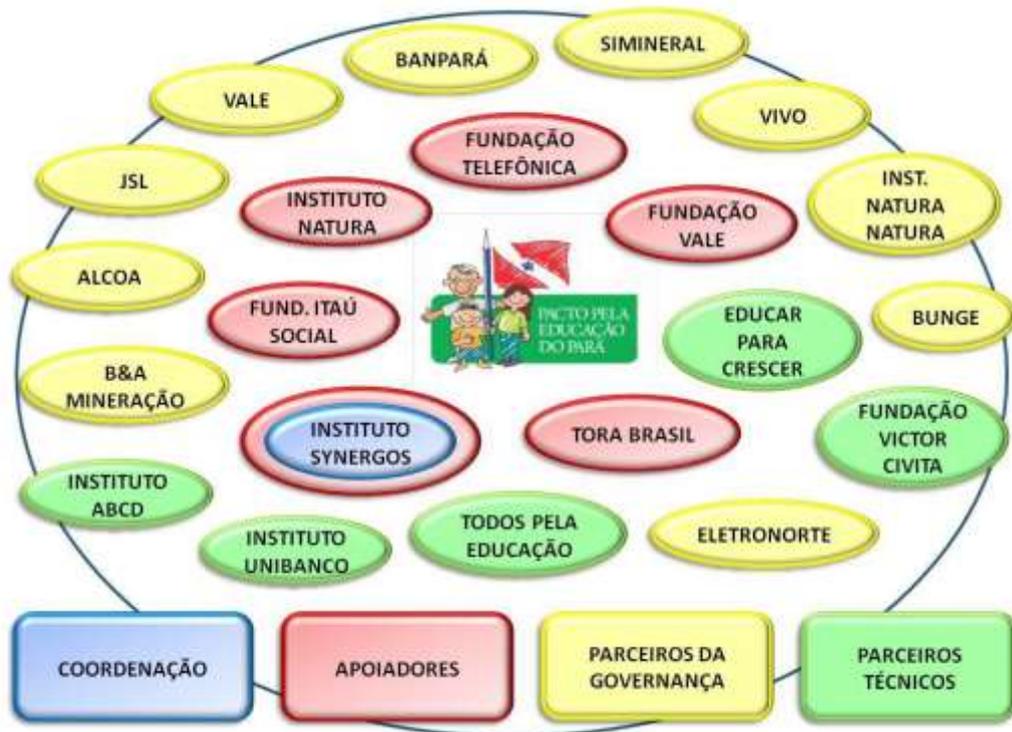
Figura 02: Ilustração da estrutura do Pacto pela Educação do Pará



Fonte: Guia de Contribuição do setor privado ao Pacto pela Educação do Pará, 2015 p. 10.

O governo do Estado apresenta a educação ao setor privado como relevante investimento social. O referido documento apresenta a estrutura de organização do PEP através do “sistema de governança” (Figura 03) constituído pela participação direta de diferentes setores empresariais e de organizações não-governamentais vinculadas aos setores privados, na gestão da política educacional que funciona a partir dos comitês estadual, regional e municipal. A participação das empresas no pacto é realizada de duas formas: como parceiras ou apoiadoras. As empresas parceiras contribuem de forma sistemática; as apoiadoras, além de contribuírem sistematicamente, alocam recursos financeiros para a realização de ações estratégicas do Pacto com cotas de contribuição anual para o chamado Fundo de Sustentabilidade do Pacto.

Figura 03: Parceiros do Pacto Pela Educação do Pará no ano de 2014.



Fonte: Guia de Contribuição do setor privado ao PEP, 2015 p. 12.

Por este desenho percebe-se que na composição do PEP em 2014 a atuação das empresas privadas de setores que englobam grandes empreendimentos que atuam na exploração da região, como a mineração, o agronegócio, a indústria, assim com empresas e fundações vinculadas ao mercado financeiro como bancos privados, no grupo de parceiros da governança com apoio sistemático (envolvendo injeção de recursos); percebe-se ainda que as organizações não-governamentais e de filantropia contribuem na assessoria técnica, sendo que a maior delas, a organização Synergos atua na coordenação.

Quadro 01 - Parceiros do Pacto pela Educação do Pará em 2014 por ramo de atuação

Tipo de parceria	Empresa	Ramo de atuação
Parceiros da Governança	Eletronorte	Energia elétrica.
	Bunge	Agronegócio
	Instituto natura	Indústria de cosméticos
	Vivo	Comunicação
	Simineral	Mineração
	Banpará	Banco estatal
	Vale	Mineração
	JSL	Transporte e logística
	ALCOA	Mineração
	B & A Mineração	Mineração
Apoiadores	Tora Brasil	Indústria e comércio
	Fundação Vale	Mineração
	Fundação Telefônica	Comunicação
	Instituto Natura	Indústria de cosméticos
	Fundação Itaú Social	Banco privado
	Synergos	ONG internacional de filantropia, com sede nos EUA.
Parceiros Técnicos	Educar Para Crescer	ONG do setor privado pela educação
	Todos Pela Educação	ONG do setor privado pela educação
	Instituto ABCD	ONG do setor privado pela educação
	Synergos	ONG internacional de filantropia, com sede nos EUA.
	Instituto Unibanco	Vinculado ao Unibanco – Banco privado
	Fundação Victor Civita	Vinculada ao Grupo Abril - Comunicação

Fonte: elaborado pela autora

Ao apresentar diversas opções de contribuição do setor privado ao PEP no documento – dentre estas: a participação no Sistema de Governança; a assessoria à gestão de sistemas municipais ou escolas públicas; investimento direto nos municípios; parceria com uma escola; Apoios a programas e projetos de outras empresas e institutos; Ações de voluntariado empresarial; Oferta de vagas em programas da Lei do Aprendiz para alunos de escolas públicas; e apoio financeiro – o texto é enfático em atribuir à participação do setor privado na educação como um jogo de “ganha-ganha” e uma “relação de troca” ao ressaltar que a empresa ganha por ser membro do PEP pois contribui

(...) com o aumento do capital humano do Estado do Pará, com a diminuição de fatores antieconômicos (índices baixos), fortalecimento da relação com políticas públicas, relação com outras empresas e o reconhecimento da empresa como socialmente responsável (Selo de Empresa Parceira do Pacto pela Educação do Pará)” (PARÁ, 2015, p. 23 e 24)

O Guia de Contribuição do setor Privado no Pacto pela Educação do Pará complementa-se com a Cartilha do sistema de governança do PEP que desde o seu texto de apresentação ressalta o caráter da ideologia de Eagleton (1997) que relaciona “sistema de crenças” a “poder

político”, através dos meios para se explicar qualquer ação social, em especial a ação política, independentemente do seu objetivo. Diz o texto

Esta publicação destina-se a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, estão envolvidos no incrível sonho de construir e fortalecer uma efetiva proposta de parceria, envolvendo governos de diferentes níveis e uma pluralidade de setores e atores sociais (empresas, universidades, organizações sociais, artistas, segmentos religiosos), em torno da inadiável tarefa de melhorar os resultados da educação pública no Pará (PARÁ, 2015, p. 02).

Numa abordagem operativa, enfatizando o viés da cooperação, a cartilha define papéis e responsabilidades das instâncias do Sistema de Governança e sistematiza as formas de mobilização, planejamento e registro das ações realizadas no âmbito do Pacto. Dentre essas ações, a cartilha aponta a adoção ao Projeto Jovem de Futuro (PJF), desenvolvido pelo Instituto Unibanco.

O Projeto Jovem de Futuro (PJF) é um projeto do Instituto Unibanco implantado inicialmente, no ano de 2009 a 2011 nos Estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul a partir de 2012, disseminado em outros Estados brasileiros, dentre estes o Estado do Pará, a partir de 2014, com a sua integração como política pública ao Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) do Ministério da Educação.

De acordo com o material formativo o projeto “Circuito de Gestão: princípio e método” (UNIBANCO, 2017), o foco de atuação do projeto é a melhoria da qualidade da educação através da realização de ações de aperfeiçoamento da gestão escolar com a utilização do método PDCA (*plan, do, check, act*) – sigla em inglês que significa “planejar, executar, checar e atuar/ajustar” – criado pelo americano Walter Andrew Shewart (1891-1967), considerado pai do controle estatístico de qualidade, inicialmente aplicado na melhoria de processos para alta qualidade e produtividade da indústria. No Projeto Jovem de Futuro, o método é operacionalizado através do circuito de Gestão para resultados que é composto pelas etapas de planejamento, execução do plano de ação, monitoramento e avaliação e correção de rotas, realizado no período de um ano letivo.

Outro documento, um texto do curso de Gestão para resultados de aprendizagem, direcionado a formação de professores das escolas, aponta como fundamental o controle da educação pela sociedade, justificando que, por ter o Brasil uma história democrática recente

(...) é bastante forte ainda a prevalência de modos autoritários de relação entre o Estado e a sociedade. Especialmente nas políticas educacionais, é preciso que estejamos comprometidos com a superação dessa herança e com a construção de práticas educativas e de processos de gestão que estimulem a participação dos pais dos alunos e da comunidade em geral.

A transparência na gestão, o estímulo e a mobilização da participação comunitária e o fortalecimento do controle social na educação são, em si, positivos porque ampliam a qualidade da nossa democracia. Além desse valor intrínseco, esses mecanismos

ainda podem contribuir para uma maior eficácia dos processos de monitoramento do trabalho cotidiano da escola. (UNIBANCO, s/d, p. 15)

Esses argumentos demonstram a evidência das intencionalidades do Unibanco, enquanto organismo representativo do capital em controlar os processos educativos, tendo como estratégia a formação de consciência dos professores, que atuam como pessoas de referência nas escolas, no sentido de considerarem essas políticas públicas, na forma como são apresentadas, benéficas à melhoria da qualidade do ensino. A superação da relação autoritária do Estado com a sociedade, o destaque à gestão e ao monitoramento dos processos para um controle da educação pela sociedade civil deve ser lido como controle da educação pelo setor privado e da disseminação de métodos que transformam as escolas em empresas, nos termos apontados por Freitas (2018).

As estratégias de atuação do PJJ constituem na realização de ações a partir de duas ferramentas: uma plataforma online de gestão de processos e um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). As duas estratégias visam o controle dos processos pedagógicos cotidianos da escola, a partir da gestão das rotinas. Na plataforma online são lançados todos os dados da escola, quantitativos de alunos, professores e disciplinas por turma, o cadastro do plano de ação da escola e cada ação realizada. São lançados ainda o IDEB e as projeções de metas, realizadas pela escola e, principalmente aquelas geradas pelo sistema. No AVA são realizados cursos de formação para professores e técnicos de referência, esses últimos também participam de encontros presenciais com formadores do Instituto Unibanco.

O projeto é desenvolvido com metodologias relacionadas ao processo ensino aprendizagem – pedagógicas – e metodologias que estimulam a participação da comunidade no ambiente escolar – de mobilização e articulação. Ao aderirem ao projeto, as escolas devem indicar em seu plano de ação quais metodologias serão desenvolvidas naquele período e das quais deverá “prestar contas” da sua realização ao instituto. As metodologias pedagógicas são: O Valor do Amanhã na Educação, Jovem Cientista, Introdução ao Mundo do Trabalho e Entendendo o Meio Ambiente Urbano. As metodologias de mobilização e articulação, denominam-se: Agente Jovem, Superação na Escola, Fundos Concursáveis, Monitoria e Campanha Estudar Vale a Pena. Desde a nomenclatura utilizada pode-se perceber o viés de uma formação para o mercado e a construção do perfil do jovem como “gestor de si mesmo”. A utilização de termos como “valor”, “trabalho”, “amanhã”, “agente” corrobora essa percepção das intencionalidades da educação quando realizada por organismos do capital.

No Estado do Pará o PJJ é desenvolvido em duas etapas, a primeira iniciada em 2014 em que as metodologias eram realizadas pelas escolas que recebiam recurso financeiro, de

custeio e capital para custear as ações e a segunda etapa, que envolve somente as metodologias, a formação da equipe gestora e de professores de referência; e o monitoramento e controle dos processos educativos. De acordo com o termo de adesão ao PJF, publicado pelo governo do Estado no ano de 2015, para a segunda etapa do projeto todas as escolas estaduais com ensino médio regular dos municípios de Altamira, Ananindeua, Belém, Benevides, Marabá, Marituba, Santarém e Santa Bárbara foram “convidadas” a participar do processo de adesão que deveria ser debatido com a comunidade. Este termo é o documento que orienta e regula as diretrizes da adesão das escolas ao PJF. No seu conteúdo, aponta o projeto como contribuição para o gerenciamento dos seus projetos/programas, de modo a possibilitar a visualização das relações deles entre si, com o objetivo principal de “refletir sobre a aprendizagem dos educandos”.

O texto destaca ainda que o PJF estabelece metas individuais por escolas, metas regionais e metas da SEDUC, de acordo com os seus indicadores, destacando o compromisso/responsabilização das escolas na melhoria dos seus resultados. Nas Escolas do Estado do Pará, duas metodologias são obrigatórias: Agente jovem e Entre Jovens, com atividades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Como uma forma de compreender a implementação prática desse projeto no cotidiano da escola, na seção seguinte analisaremos a experiência da Escola Liberdade nas duas etapas desse projeto. A primeira, nos anos de 2014 e 2015, e a segunda iniciada em 2017 e finalizada no ano de 2018.

4 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO COTIDIANO DA ESCOLA.

O conjunto de elementos apontados na seção anterior sobre políticas educacionais, quais sejam, os mecanismos de controle político da educação e as influências do neoliberalismo na educação para a construção de subjetividades e as suas táticas e estratégias, são visualizados desde a sua implementação prática. Esta seção tem como objetivo construir um entendimento sobre a materialização das políticas educacionais no âmbito das escolas. Para tanto, não tomaremos como referência qualquer política educacional ou uma escola aleatória. Mas uma escola específica – a Escola de Ensino Médio Liberdade – e uma política específica – o Projeto Jovem de Futuro, de modo a perceber as questões de inerentes à implementação desse programa e como elas vão se ajustando na dinâmica desta escola através de suas táticas.

Esse entendimento pode ser alcançado primeiramente a partir de uma reflexão sobre o cotidiano, referenciado nos conceitos de táticas e estratégias, sobre ideologia e constituição de *habitus* e sobre a cultura, como elementos constituintes das práticas sócio educativas. No sentido de que, as políticas educacionais, mesmo sendo concebidas fora do fazer cotidiano e queiram incidir sobre as práticas educativas, a escola não é um espaço vazio ou inerte, mas é composta por atores e dinâmicas próprias.

4.1 A ESCOLA LIBERDADE E SEUS ATORES: CONTEXTO HISTÓRICO E TERRITORIAL

Olhar para a Escola Liberdade e seus atores para compreender suas dinâmicas e as relações das suas práticas cotidianas com as políticas públicas para a educação, pressupõe perceber o contexto de sua constituição territorial e de suas territorialidades. Para Haesbart (2017) território e territorialização devem ser considerados na multiplicidade de suas manifestações, de poderes neles incorporados através dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, primeiro deve-se distinguir os territórios de acordo com aqueles que os constroem – sejam eles indivíduos, grupos sociais/culturais, o Estado, empresas, instituições, etc.

Existem duas grandes referências extremas a partir dos quais se pode investigar o território, em Haesbart (2017): uma funcional, política, comumente utilizada na acepção mais comum do tema; e outra simbólica, no sentido cultural. No entanto, todo território funcional tem sempre alguma carga simbólica e há sempre uma conotação funcional em todo território simbólico. Dessa forma, a territorialidade, além de relacionar-se com a dimensão política do território, refere-se às relações econômicas e culturais, no sentido de que é concebida a partir

dos modos como as pessoas utilizam a terra, organizam o espaço e atribuem significado ao lugar.

Assim, o território pode ser entendido e pensado a partir de múltiplas relações de poder, desde o material (das relações econômico-políticas) até o simbólico (das relações de ordem cultural, por exemplo). Para tanto, é necessário perceber, dentre outros aspectos, a historicidade do território, sua variação conforme o contexto histórico e geográfico. É nessa tônica que buscamos compreender a constituição da Escola Liberdade relacionada à sua conformação no território de Marabá a partir de uma contextualização histórica da conformação urbana de Marabá e a relação com as políticas de desenvolvimento para a Amazônia e do processo de ocupação do bairro Liberdade para, então, apresentar a Escola Liberdade e os seus sujeitos.

De acordo com o pressuposto de Haesbart (2017), território, para além do espaço físico, é relacionado às condutas de territorialidade de um grupo social. Como afirma também Little (2002), qualquer território é um produto histórico de processos sociais e políticos.

Em se tratando da região sul e sudeste do Estado do Pará, especificamente do município de Marabá, que historicamente tem sua ocupação relacionada aos grandes projetos de desenvolvimento e também à luta pela terra, a constituição do território tem forte influência da migração, fator que impacta diretamente na construção dos sujeitos e nas práticas das escolas públicas do município, muito mais intensamente naquelas situadas em bairros periféricos que têm nas expressões da cultura, formas de autoafirmação dos sujeitos e de resistências.

4.1.1 A conformação urbana de Marabá e a relação com as políticas de desenvolvimento para a Amazônia

A conformação urbana de Marabá, uma das principais cidades do sudeste paraense, relaciona-se aos ciclos de exploração econômica dos recursos naturais da castanha, da borracha, do minério e, mais recentemente da expansão do agronegócio, principalmente relacionado à pecuária, incentivados pelos programas e incentivos do poder público.

Almeida (2008), estabelece que, a partir dos anos 1970, Marabá é considerada uma área estratégica da ação governamental e a construção da Rodovia Transamazônica, que atravessa a cidade, concretiza a possibilidade de se efetivar a ocupação da Amazônia – ideia preconizada pelo Governo Militar -, numa estratégia para “adensar” a região o que torna esta cidade passagem “obrigatória para aqueles que fossem atraídos pelas possibilidades que a Amazônia oferecia”. Hebette (2004) destaca os grandes projetos como impulsionadores de transformações nesta fronteira da Amazônia, entre estes, a construção da hidrelétrica de Tucuruí

e o Projeto Grande Carajás que constituem em resultados da abertura da fronteira Norte, ao capital industrial e financeiro iniciada nos anos 1960, sob os “lemas mobilizadores” de “segurança nacional e desenvolvimento” e “desenvolvimento e capitalismo avançado”.

Esses projetos impactam nas formas de desenvolvimento e no crescimento populacional das cidades da Amazônia e a forma como o grande capital apropria-se da força de trabalho gerada na expectativa do “desenvolvimento”, que deve ser abundante bastante móvel e temporária, reflete-se no crescimento de uma população desempregada e extremamente pobre, pois a atuação do Estado permite que o capital gere para os seus donos um máximo de lucro com um mínimo de trabalho, de força de trabalho. (HEBETTE 2004, p. 72)

Os fatores referentes à configuração urbana, na segunda metade do século XX, do espaço Amazônico é abordado por Becker (2015), que relaciona as dinâmicas de ocupação desta região como imbricada de relações entre diversos atores e condicionantes. Assim como Hebéte, a autora aponta a região de Marabá como palco de conflitos violentos motivados, por exemplo: pelo contato de diferentes atores que vivem nos vários tipos de espaços sub-regionais nesta cidade; pela concentração de força de trabalho, favorecida pela posição estratégica de acesso (Marabá situa-se na confluência de importante rede de navegação fluvial, cortada pela Transamazônica e por várias estradas estaduais, próxima à Belém-Brasília e ao Maranhão); pelo fato de constituir-se em centro de recepção de migrantes e centro distribuidor de mão-de-obra; assim como a riqueza da terra, “disputada por todos os agentes novos e tradicionais, agricultores, fazendeiros, exploradores de castanha, de madeira e empresas minerais” (BECKER, 2015, p. 252);

Na dinâmica de configuração urbana em cidades como Marabá, que tem o fenômeno da migração e da manipulação do espaço urbano (pelo Estado ou por empresas), como importante impulsionador. Machado (2015, p. 382) aponta como um dos gatilhos para esta configuração, a transformação em força de trabalho (mão-de-obra) daqueles que não conseguem acesso à terra e daqueles, que apesar de beneficiados pela abertura de novas frentes, são obrigados a entrar no mercado de trabalho para completar a renda familiar ou acumular recursos para a exploração agrícola. Nessa análise, é “possível realizar a manipulação do espaço: cada estrada aberta, cada estrada planejada ou que se deixa de construir, cada área selecionada para a distribuição ou regularização de lotes e o próprio ritmo e forma adotada de assentamento, orienta o fluxo migratório e coloca força de trabalho em disponibilidade”. Assim, o núcleo urbano consiste no ponto de localização e redistribuição da força de trabalho e na condição de funcionamento do esquema produtivo capitalista que, em virtude das contradições próprias desse sistema, exige a mobilidade da população (MACHADO, 2015, p. 392).

Nesta análise, a consolidação e o crescimento dos núcleos estariam relacionados a variações do mercado de trabalho local ou sub-regional. No entanto, a ampliação e o crescimento desse território urbano estaria também relacionado a outros fatores, para além do econômico, questões de cunho cultural e social, por exemplo. Dessa forma, a organização espacial no território urbano de Marabá é um exemplo desses impactos, haja vista o acentuado crescimento populacional do município entre os anos de 1970 e 1990. Russi (2014) analisa dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que demonstram que a população de Marabá entre os anos 1970 e 1980 duplicou em número de habitantes e que a partir de 1980, o seu crescimento foi vertiginoso em virtude da expectativa criada em torno da implantação dos grandes projetos que fazem dessa região da Amazônia foco de um conjunto de políticas de desenvolvimento e que transformam a região sudeste do Pará numa fronteira de ocupação. (RUSSI, 2014, p. 30)

A esse respeito ALMEIDA (2008) reflete que

as cidades do sudeste do Pará, como Marabá, atraíram uma população de baixíssima escolaridade e que vive do sub-emprego ou dos ‘bicos’, gerando uma renda muito baixa. (...) O espaço urbano de Marabá sentiu os reflexos de todo esse processo com o surgimento e crescimento de outros núcleos, resultantes da intensa migração, como Cidade Nova, São Félix, Morada Nova e a Nova Marabá. (ALMEIDA: 2008, p.132)

Esse crescimento implica em algumas ações implementadas pelo poder estatal na tentativa de “organizar” a cidade, manipular o território urbano, no dizer de Machado (2015). Uma dessas ações foi a criação, em 1973, do Plano de Desenvolvimento Urbano de Marabá (PDUM), encomendado pelo poder público e elaborado por um escritório de arquitetura de São Paulo, cujo objetivo era

dar bases para a transformação de Marabá num polo propulsor de desenvolvimento da região amazônica do sul do Estado do Pará. O plano recebeu recursos do Programa de Integração Nacional (PIN) e surgiu de um convênio entre a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e o Serviço Federal de Habitação e Urbanismo (SERFHAU), dentro da programação de Ministério do Interior (MACHADO, 2015, p. 142)

Sem levarmos em consideração os pormenores a respeito da implementação de tal plano, como as questões que poderiam ir desde as econômicas até as sociais de segregação entre as classes de moradores do município (a Nova Marabá era destinada a habitação de funcionários com ensino superior da Vale e ditaria um novo modelo de convivência aos outros moradores da cidade e o Bairro Amapá era destinado a servidores do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e de outros órgão federais, o que se percebe hoje é que a população nas suas diversas formas de agir no espaço e no território, cria a sua territorialidade no cotidiano, em desobediência a tais imposições.

Um exemplo dessa resistência é o processo que culminou com a conquista do Bairro Liberdade que ocorreu entre os anos de 1984 e 1985 e que se configura em luta por território. Até o início da ocupação, o espaço do bairro consistia numa área de fazenda que estava prestes a tornar-se um grande loteamento urbano. De acordo com relatos de moradores e outros registros da história do local, o processo de ocupação foi motivado, dentre outros aspectos, pelas questões relativas ao aumento populacional no município, estimulado pelas perspectivas de trabalho e desenvolvimento criadas pelos grandes projetos. Marcado por conflitos entre os proprietários, amparados pelo poder estatal e os trabalhadores/moradores, ora organizados e apoiados por instituições de defesa dos seus direitos, ora isolados, assim como também influenciado por condicionantes ambientais e territoriais deste município que impõem a necessidade de aglomeração populacional em diversos espaços que circundam a cidade, em 1986 o bairro foi instalado.

4.1.2 A ocupação do Bairro Liberdade: um relato

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Liberdade (PPP) este processo iniciou no dia 26 de junho de 1984 com a ocupação de uma área de terra de propriedade dos senhores Guido Rolin e Antônio Augusto Arruda Rolin Neto⁶. Sabe-se que a referida área tinha sido uma grande fazenda e que, a partir de então seria destinada a um grande loteamento urbano, Ou seja, pela dinâmica de desenvolvimento local, a área que antes alocava uma fazenda com produção agropecuária, com a expansão da cidade, teria sua destinação econômica transformada a partir da sua venda em lotes urbanos. De modo que os donos da área/capital teriam lucro certo.

No entanto, 853 (oitocentos e cinquenta e três)⁷ famílias ocuparam o espaço e construíram barracos. Os proprietários da área solicitaram a reintegração de posse na justiça que foi autorizada em 19 de outubro do mesmo ano, com a intervenção do Ministro da Justiça, e provocou vários enfrentamentos entre a população e aqueles que objetivavam cumprir com a ordem judicial, mostrando sua força e autoridade através do oficial de justiça, da tropa policial e de tratores que destruíram os barracos e expulsaram as famílias que já residiam no local.

Os conflitos que se seguiram a ocupação e despejo dos moradores da área envolvem diversos agentes sociais, de um lado a população que lutava por moradia e melhores condições

⁶ Embora a área apareça no PPP com a designação de abandonada.

⁷ Essa informação aparece no documento analisado com valores diferentes. Inicialmente fala-se em 853 famílias, mais adiante em 353. São informações divergentes, mas que poderão ser definidas numa inserção maior neste campo numa fase mais avançada da pesquisa. No entanto, de uma forma ou de outra, trata-se de um número significativo de famílias.

de vida, apoiadas por organizações locais (associações de bairro e movimento sindical, dentre outros) e por membros do poder legislativo local, neste caso, um vereador e uma vereadora; de outro os proprietários da área ocupada, representantes do capital, apoiados pelo aparelho do Estado, amparado pelas questões legais do direito de propriedade que mostra sua força através da atuação de juízes, da força policial, do ministro da justiça. No entanto, os acontecimentos posteriores ao despejo das famílias também apontam as contradições e complexidades que envolvem a atuação do Estado e dos seus agentes na mediação de conflitos sociais como este.

Após o confronto na tentativa de reintegração de posse, os moradores conseguiram um prazo de 48 horas para buscarem uma forma de solucionar o problema. A princípio tentaram interromper a ação em diálogo com o advogado dos proprietários na tentativa de um acordo. Foi ainda realizada uma audiência com o prefeito municipal da época, os proprietários, representantes da Associação de Moradores dos Bairros da Cidade Nova e uma comissão do bairro para discutir a negociação da área para a instalação do bairro. Nesta audiência deliberou-se a necessidade de uma reunião com o então governador do Estado Jäder Barbalho para se reivindicar a desapropriação da área.

No documento analisado, não se precisa o ato que marca “oficialmente” a desapropriação da área e a instalação do bairro, o que se percebe é que, a partir da reunião com o governador do Estado, ocorre alguma negociação entre os proprietários e o governo, cessando os conflitos iniciais e abrindo a possibilidade de outras reivindicações, desta vez, relacionadas à infraestrutura e instalação de serviços públicos como energia elétrica, saneamento, segurança e educação.

A reunião com o governador Jader Barbalho foi realizada em outubro do mesmo ano onde foi reivindicada a desapropriação do terreno. No dia 13 de dezembro de 1984, foi realizada outra audiência da Associação dos Moradores dos Bairros da Cidade Nova e núcleo do bairro com o governador Jader Barbalho, Ademir Martins e a vereadora Adelina Bráglia reivindicando a compra da área, PM-Box, energia elétrica, construção de escolas, limpeza de ruas, postos de saúde, dentre outros. (E.E.E.M. Liberdade 2016-2018, p. 12)

Esses fatos nos apresentam elementos para reflexões a respeito da atuação dos agentes do Estado e do movimento de ocupação, na medida em que as ações envolvem a relação dos próprios sujeitos do movimento com as instâncias deliberativas do Estado. A partir do ato da ocupação do terreno, o proprietário procura mecanismos legais para a retomada da área o que consegue por meio do documento de reintegração de posse. No entanto, o movimento, ao recorrer também a instâncias governamentais, a prefeitura municipal e posteriormente o governo do Estado, consegue também meios legais para permanecer no local com a desapropriação da área que deve ter sido conseguida com a intervenção do governo por meio

do pagamento do valor do terreno para a construção do novo bairro. Ou seja, podemos supor que a fazenda, antes com seu valor calculado em alqueires de terra, foi vendida a preço de lote urbano ao Estado e os donos da área, capitalistas não devem ter saído no prejuízo. Ou seja, em maior ou menor escala, os elementos do Estado atuam tanto de um lado como de outro do conflito, na medida em que este representa disputas de poder internas que se relacionam também com as relações de poder envolvidas nas imediatas e abrange outras dimensões que envolvem poder na sociedade, neste caso as instâncias internas do movimento de ocupação.

Esse fator não é narrado no documento analisado, o qual aponta apenas que os membros do movimento solicitaram ao governador a compra da área, mas não precisa o fato, nem os valores envolvidos. Esse fator pode nos dar a entender que, na correlação de forças e no discurso militante, o fator ideológico deste não permite tal reconhecimento, assim como o fato de reforçarem em todo o documento a importância dessa luta para a constituição da escola como uma forma de estímulo a outras conquistas a partir da mobilização coletiva.

Liberdade é um bairro conquistado pelos excluídos, não por vontade das autoridades e ainda hoje continua sem grandes progressos e sem assistência. Foi conquistado por um povo sem força quando isolado, todavia forte e poderoso quando unido pela necessidade. (E.E.E.M. Liberdade 2016-2018, p. 13)

A instalação de uma escola no local era uma das principais reivindicações. Desde o início da ocupação, as atividades letivas eram realizadas em um galpão de madeira que foi construído pelos moradores em mutirão o que demonstra uma preocupação em se criar espaços de formação que, além de atuar politicamente, “denota um caráter disciplinar e até mesmo civilizado ao movimento” (p. 12). Assim sendo, o documento registra que a comunidade não ficou passiva aguardando a ação do poder público municipal e estadual.

As famílias que residiam no bairro Liberdade tinham muitas crianças e surgiu a necessidade de ter uma Escola de forma imediata. Deste modo, em Abril de 1985, essas famílias se organizaram em mutirão e construíram na Avenida Antônio Vilhena um barracão de madeira com quatro salas de aula, uma cantina, a secretaria e um espaço para o recreio das crianças, a qual, levou o nome de Escola Liberdade. Paralelamente a esses serviços, alguns membros da comissão seguiram à Belém para participar de uma Audiência com o Governador do Estado e órgãos competentes da Educação para solicitar: A contratação de professores e servidores, materiais permanentes e de consumo para o funcionamento da Escola. (E.E.E.M. Liberdade 2016-2018, p. 13)

Em agosto de 1985 a planta baixa da primeira escola do bairro, elaborada em discussão com a comunidade, foi enviada à Secretaria de Planejamento da Prefeitura (SEPLAN) e em 11 de novembro de 1986 foi inaugurada a Escola Estadual de 1º e 2º graus Liberdade, situada à Avenida Duque de Caxias. Com o crescimento do bairro e da demanda por educação no local e a municipalização do ensino fundamental, outras escolas foram construídas no bairro e hoje

a escola oferta o segmento de ensino de nível médio, a um corpo discente de mais de 1.200 (um mil e duzentos alunos), configurando-se como a quarta maior escola de Marabá e é vinculada à SEDUC-Pará.

As lutas em torno da ocupação do Bairro Liberdade, a diversidade de agentes políticos envolvidos no processo, tanto no âmbito do movimento, do Estado e dos proprietários da área ocupada revelam uma diversidade de elementos, como por exemplo, as questões relativas aos embates internos nas frações de poder do Estado que são apresentadas pelas posturas do judiciário diante do fato que recorre à instâncias superiores do Ministério da Justiça para deliberar em favor dos proprietários da área; questões relativas à negociação dos militantes representados por associações de moradores, lideranças políticas, etc. com o governo do Estado e a forma como o fato é tratado no relato constante no PPP da Escola; As outras variantes das motivações da luta, dada a diversidade de sujeitos envolvidos; a importância da instalação imediata de uma escola o papel desta como formadora de ideologia no sentido de que esta é pensada e estruturada para contribuir com a organização social, num nítido exemplo de que as questões ideológicas não se desenvolvem por si mesmas nas sociedades, mas têm sempre uma intencionalidade e estão a serviço de um poder.

A partir do entendimento de que o Estado é composto por instâncias organizativas internas, que envolve complexidades e relações de poder, a análise de fatores históricos que envolve conflitos, como o caso da ocupação do bairro nos aponta que, a partir das reivindicações da população organizada e apoiada por diversos outros agentes políticos, o Estado se posiciona como mediador do conflito. No entanto, apesar deste se colocar como autônomo e neutro, não é. Pois numa situação de enfrentamento ao capital, como no caso da ocupação de uma área privada, o Estado se apresenta de forma coercitiva por meio das ações dos aparelhos repressores/controladores, neste caso a polícia e o judiciário.

Portanto, ressaltamos a importância do caráter político das lutas sociais para além daquelas relacionadas à produção econômica, mas também aquelas relacionadas aos direitos fundamentais dos indivíduos.

4.1.3 A Escola Liberdade hoje – estrutura, organização pedagógica e funcionamento

A instalação da Escola Estadual de Ensino Médio Liberdade aconteceu concomitantemente ao processo de ocupação do bairro – a princípio funcionando num barracão de madeira construído em multirão – e consolidando-se a partir da inauguração do prédio definitivo em 1986. Localizada no centro do Bairro Liberdade, percebe-se que essa escola tem

uma relação de proximidade com a comunidade em que atua, destacando-se tanto pela atuação pedagógica da formação dos sujeitos, como na atuação política nas lutas pelos direitos sociais de moradia, segurança, saúde, dentre outros.

O prédio em que funciona a escola é de alvenaria, com 12 salas de aula, diretoria, secretaria, sala de professores, biblioteca, laboratório de informática com 12 máquinas em que só uma funciona, cantina e pátio onde é servido o lanche para os alunos nos três turnos. Neste espaço são realizados eventos que envolvem grande quantidade de alunos (palestras, festas, reuniões de pais, apresentações). A escola possui ainda uma quadra descoberta onde são realizadas as aulas de educação física, torneios esportivos entre turmas, assim como apresentações culturais nas festas juninas e culminâncias de projetos. Eventos esportivos maiores, que envolvem a totalidade dos alunos da escola (como no caso da Olimpíada Interna da Escola Liberdade - OLIEL) são realizados em ginásios esportivos de outras escolas do bairro que são cedidos para a atividade.

Figura 04: Aspecto do pátio da Escola Liberdade em momento de palestra aos discentes.



Fonte: Registro realizado pela autora.

Assim como a maioria das escolas da rede pública no Estado do Pará, a Escola Liberdade tem uma estrutura precária para o número de alunos que atende e quantidade de professores e demais servidores que nela atuam. As paredes e pisos necessitam de manutenção, o mobiliário é insuficiente, pois em algumas salas de aula percebe-se a falta de mesas para o professor e o desgaste de algumas carteiras que ainda são utilizadas pelos alunos. As salas de aula (climatizadas) são dispostas em dois grandes blocos unidos por um corredor e uma pequena passarela coberta. Na área ocupada pela escola existe ainda um espaço “ocioso” não construído,

nem aproveitado de outra forma para o qual há a promessa de construção de um terceiro bloco de salas de aula. No bloco administrativo, a secretaria é a primeira sala acessada através de um balcão de atendimento (pequena janela). Neste bloco ainda se encontra a sala da direção e vice-direção, sala dos professores e laboratório de informática. Na cantina, um balcão de cerca de dois metros, serve de apoio para a distribuição da merenda aos alunos.

A manutenção do prédio com pintura e pequenos reparos é realizada, de forma voluntária, há quatro anos, por apenados do sistema penitenciário que realizam esses reparos através do projeto socioeducativo “Conquistando a Liberdade” da Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará (SUSIPE) que busca reinserção social através de serviços de reparos de escolas e vias públicas⁸. Os discentes da escola também contribuem com a manutenção dos espaços. Por exemplo, a revitalização da quadra da escola para a realização de jogos (figura 05) foi realizada pelos estudantes, sob a coordenação do professor de Educação Física Salatiel Aires.

Figura 05: Manutenção da quadra da escola.



Fonte: Registro realizado pela autora em 01/09/2017

Quanto a sua organização pedagógica e a competência administrativa, a escola faz parte da rede pública estadual de ensino e funciona em três turnos (matutino, vespertino e noturno) desenvolvendo atividades no segmento de ensino de nível médio. Em virtude das políticas implementadas pelo governo, no ano de 2017, oferece três modalidades de ensino simultaneamente – o ensino regular, ensino regular integral e Projeto Mundial⁹ – a um corpo

⁸ De acordo com informações da página oficial da Superintendência do Sistema Penitenciário (SUSIPE), <http://www.susipe.pa.gov.br/noticias/susipe-promove-relan%C3%A7amento-do-projeto-conquistando-liberdade> acesso em 11/07/2019.

⁹ Projeto da Fundação Roberto Marinho que atua na aceleração da aprendizagem de jovens e adultos.

discente de mais de 1.200 (um mil e duzentos) estudantes. Possui um anexo que funciona no período noturno, em prédio compartilhado com a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Alves de Carvalho, no bairro Independência.

O ensino regular é organizado em três séries anuais, com duração de três anos, de 200 (duzentos) dias letivos e oitocentas horas de efetivo trabalho escolar a turmas que podem atender a 45 (quarenta e cinco) alunos, no máximo. O ensino regular integral estrutura-se de forma seriada, no mesmo formato do ensino regular, ampliando-se o tempo de permanência dos alunos na escola, além do turno de aulas regular (pela manhã) o atendimento é realizado também no contra turno (período da tarde) com atividades complementares ao currículo. A implantação do ensino regular integral iniciou em 2017, a partir da implantação da modalidade às turmas de 1º ano (diurno), com a adesão da SEDUC-PA à proposta do Ministério da Educação de ampliar o atendimento aos estudantes do Ensino Médio, a partir do aumento da permanência destes na escola. De acordo com as informações do site oficial da SEDUC-PA, as escolas de tempo integral fazem parte do programa do MEC de fomento ao ensino médio, realizado em parceria com o BID e os Estados. A implantação está vinculada ao recebimento de um conjunto de verbas do governo federal e do BID que devem ser direcionadas à melhoria na infraestrutura das escolas, pagamento de pessoal, merenda escolar e transporte dos alunos. No entanto, de acordo com o Professor Salvador Almeida Batista, atual diretor, até o mês de setembro de 2017, a escola ainda não havia recebido recurso, embora as cinco turmas dessa modalidade, que atendem a 221 (duzentos e vinte e um) estudantes, estivessem funcionando desde o início deste ano letivo.

O Projeto Mundiari, desenvolvido pela SEDUC-PA em parceria com a Fundação Roberto Marinho busca “acelerar a aprendizagem e corrigir o fluxo escolar dos estudantes em distorção idade/série”¹⁰. Neste projeto, que é parte das ações do PEP, o tempo de conclusão do ensino médio é 18 meses, ou seja, um ano e meio. Na Escola Liberdade funciona no período matutino e noturno, desde o ano de 2014, no ano de 2017 conta com 168 (cento e sessenta e oito) alunos. A metodologia utilizada é a do “telecurso 2000” em que um único professor atua como mediador da aprendizagem, em todas as disciplinas, utilizando como recurso didático principal “teleaulas” projetadas com suporte de projetor de multimídia.

Segundo o Vice presidente da comissão de educação a assembleia legislativa do Estado do Pará, deputado Dirceu Ten Caten, em discurso proferido na conferência nacional de educação, do Fórum Social Mundial realizado em março de 2018, em Salvador-BA, o Mundiari

¹⁰ Texto de apresentação do projeto disponível em <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=5311>

é parte de uma estratégia do governo do Estado de privatização da educação pública, pois os programas oriundos dos convênios com a fundação Roberto Marinho (MUNDIAR e o SEI - Sistema de Educação Interativa) estão “retirando os professores de sala de aula e colocando os monitores de televisão para substituir”.

A organização pedagógica (das modalidades de ensino ofertadas e dos projetos pedagógicos desenvolvidos, etc.) e o funcionamento prático (as atividades cotidianas internas e externas à sala de aula) são especialmente desafiadores quando se relacionam com as questões da estrutura física e dos materiais de apoio necessários. Neste aspecto, desde as condições das salas de aula, perpassando pela falta de espaços de convivência como refeitório e quadra coberta impacta na realização das atividades que demandam esses espaços. Rotineiramente, essas dificuldades são resolvidas com a utilização de espaços cedidos por outras escolas do bairro e com a criatividade de alunos e professores que, apesar destas, não deixam de realizar o que planejam.

Por exemplo, a escola não possui espaço de jogos nem estrutura para a prática do tênis de mesa. No entanto, os discentes praticam esse esporte de modo improvisado em que cadeiras e mesas têm seu uso ressignificado no papel de mesa e rede. O flagrante da figura 06 aconteceu no intervalo entre aulas, da turma do 2º ano, turno vespertino em dezembro de 2017.

Figura 06: Improviso dos alunos no intervalo entre aulas.



Fonte: Registro realizado pela autora em 05/12/2017

4.1.4. Os atores da Escola Liberdade

Os atores da Escola Liberdade, que se constituem em sujeitos dessa pesquisa, são distribuídos nas categorias de docentes, discentes, equipe gestora e comunidade do entorno.

Neste item, destacamos o público discente, compõe a grande maioria desses sujeitos, no sentido de enfatizar esse público da escola como referência para uma compreensão dos aspectos da migração como impactante na conformação urbana da cidade de Marabá e que influenciam nas condutas de territorialidade desses sujeitos, considerando a Escola Liberdade como território componente da dinâmica do Bairro Liberdade e da cidade de Marabá.

4.1.4.1 Público discente da Escola Liberdade: filhos da migração

Neste item serão apresentadas informações sobre o perfil dos alunos da Escola Liberdade, organizadas a partir dos dados coletados junto a uma amostra do corpo discente que respondeu livremente a questões referentes aos dados pessoais, de naturalidade, endereço e origem dos familiares. 206 (duzentos e seis) estudantes, distribuídos em todas as modalidades de ensino e turnos de estudo, optaram em responder ou não a todas as perguntas de um formulário pré-elaborado para a construção do perfil desse público da escola de modo a contribuir com a compreensão da atuação desses sujeitos no espaço escolar e a relação com fatores externos à escola.

A respeito do local de moradia, conforme ilustra o quadro 03, parte considerável dos estudantes atendidos na escola (37%) são moradores do Bairro Liberdade. No entanto, no processo de conformação urbana de Marabá, após a instalação do Bairro Liberdade, outras ocupações foram se estruturando nos arredores da cidade, principalmente impulsionadas pelo aumento da população resultante da migração estimulada pela perspectiva de trabalho criada pelo discurso do desenvolvimento provocado pela instalação de empreendimentos. Assim, os alunos de escolas como a Escola Liberdade residem também em bairros como Independência, Bela Vista e Jardim União.

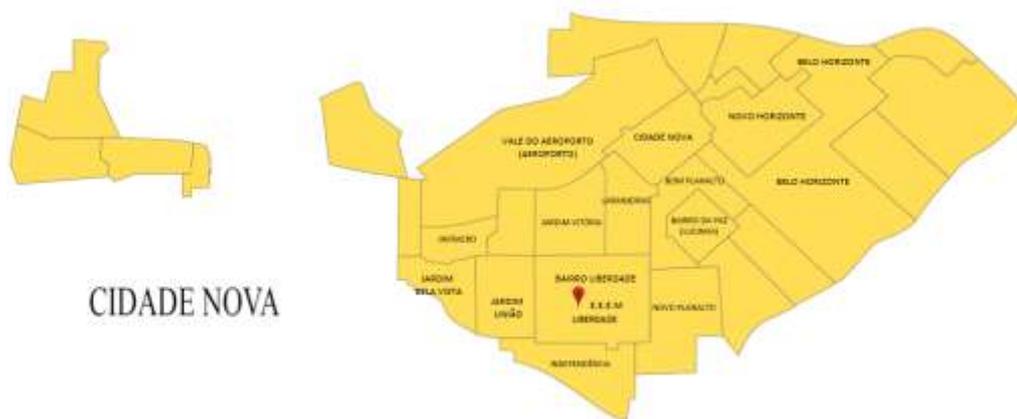
Quadro 02: Distribuição dos estudantes nos bairros do Núcleo Cidade Nova.

Bairro	% de alunos
Liberdade	37%
Independência	15%
Jardim união	15%
Bela vista	9%
Novo planalto	6%
Bairro da paz	6%
Outros bairros do núcleo Cidade Nova	12%

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme a figura 07 ilustra, a distribuição dos alunos da escola no Núcleo Cidade Nova, em Marabá, atinge quase a totalidade da área do município que se situa à margem esquerda do Rio Itacaiúnas que configura-se como uma área de expansão urbana não oficial. Que pode ser considerado um efeito do crescimento populacional de Marabá dos últimos anos, impulsionado pelo fenômeno da migração, conforme é descrito no item 3.1.1. Dessa forma, bairros como Jardim Bela Vista, Jardim União, Bairro da Paz e Novo Planalto são resultado de ocupações populares, conquistadas nos últimos anos.

Figura 07: Bairros de moradia dos alunos da Escola Liberdade – Marabá-PA



Fonte: PMM. Lei municipal 17.213/2006 - Institui o Plano Diretor Participativo do Município de Marabá. Marabá, 2006; RAIOL, J. A. (org.). Perspectivas para o meio ambiente urbano: GEO Marabá. Belém: [s.n.], 2010; IBGE. Sinopse por setores - Censo IBGE 2010. Rio de Janeiro, 2011.

Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_bairros_de_Marab%C3%A1#/media/File:Subdivis%C3%B5es_da_Cidade_Nova.svg

Apresentamos no quadro 03 aspectos da naturalidade desses estudantes. 153 (cento e cinquenta e três) discentes – 70% do público que respondeu à pergunta de naturalidade – tem origem no Estado do Pará e 10% são naturais do Estado do Maranhão. No entanto, uma parcela considerável dos entrevistados (21 discentes) não respondeu a esta questão, embora respondesse das outras solicitações. Não se pode afirmar o motivo dessa negação em responder a respeito do seu local de origem, pois esta investigação demanda outras formas de inserção e que não foram utilizadas nessa pesquisa. Portanto, o corpo discente atendido na Escola Liberdade é composto, na sua grande maioria por estudantes marabaenses, nascidos entre os anos de 1998 e 2002.

Quadro 03: UF de Nascimento dos/as Estudantes de acordo com a modalidade

	BA	CE	DF	GO	MA	PA	PI	RJ	SP	TO	não inf.	Total
Integral		1			7	19			1	1	5	34
Mundiar	1			1	1	39	2		1	1	4	50
Regular		1	1		11	95		1		1	12	122
Total	1	2	1	1	19	153	2	1	2	3	21	206

Fonte: Elaborado pela autora

No entanto, observando os dados gerais de origem dos pais e mães desses alunos, constata-se que cerca de 70% dos pais e 62% das mães são migrantes de outros Estados, principalmente Maranhão, Tocantins e Goiás, em menor proporção (quadros 04 e 05).

Quadro 04: UF de nascimento do pai em relação ao nascimento do/a estudante

		Origem do pai														total		
		BA	CE	DF	ES	GO	MA	MG	PA	PB	PI	RJ	RN	SC	T O		NF	
Origem estudante	BA	1															1	
	CE						1										1	
	DF			1													1	
	GO																	
	MA		1			1	13		1								2	
	PA	4	2		1	7	33	1	56	1	7	1	1	1	9	17	141	
	PI										1						1	
	RJ																	
	SP						1		1									2
	TO					1			1						1			3
	não inf.	1	1			2	5		2	1								8
tota l	6	4	1	1	11	53	1	61	2	8	1	1	1	1	0	27	188	

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 05: UF de nascimento da mãe em relação ao nascimento do/a estudante

		Origem da mãe													total
		BA	CE	ES	GO	MA	MT	PA	PB	PE	PI	SP	TO	NF	
Origem estudante	BA	1													1
	CE		2												2
	DF					1									1
	GO							1							1
	MA	1	1			14		1						2	19
	PA	1	2	1	8	42	1	67	1	1	3	1	8	15	151
	PI		1								1				2
	RJ							1							1
	SP							1		1					2
	TO												3		3
	não inf.	1				3		5	1					11	21
	Total	4	6	1	8	60	1	76	2	2	4	1	11	28	204

Fonte: Elaborado pela autora

Fez parte também do diagnóstico o questionamento a respeito dos motivos pelos quais os pais migraram para Marabá. Conforme ilustra o quadro 06, a grande maioria migrou por questões familiares ou de busca de trabalho o que denota que as expectativas de emprego em abundância geradas quando da implantação de empreendimentos empresariais, assim como do desenvolvimento da região, pelo discurso de circulação de dinheiro, estimula a migração. Mesmo os pais e mães que buscaram Marabá em busca de encontrar a familiares¹¹, deduz-se que o fizeram em virtude de estarem radicados na cidade e que vieram em etapas anteriores, buscando também uma colocação no mercado de trabalho.

Quadro 06: Motivações da migração

Motivo da migração	Pai	Mãe	Família
Busca de trabalho	35	34	32
Família	42	46	38
Outro	11	12	12
Não informado	31	26	14
Total	119	118	96

Fonte: Elaborado pela autora

A compreensão do processo de ocupação urbana no município de Marabá, a partir de uma identificação dos seus sujeitos, buscando compreendê-los no seu território e suas condutas

¹¹ O que denota o papel das redes de parentesco nos processos migratórios e na constituição de redes de migrantes nos “novos” território.

de territorialidade nos levou a considerar os estudantes da Escola Liberdade como sujeitos que podem colaborar na compreensão dessa territorialidade. Mesmo considerando o envolvimento de outros aspectos econômicos, políticos e sociais, a instituição escola consiste num espaço privilegiado de “conformação” de sujeitos que atuam no território, que impacta nas questões deste e é impactada por ele.

De acordo com os dados levantados, os aspectos da origem dos discentes da Escola Liberdade são característicos do processo de constituição da população Marabá que, influenciada pelos fluxos migratórios impulsionados por projetos de desenvolvimento, implica em questões políticas e sociais da conformação do território dos bairros que circundam as áreas, ditas, centrais do município. Concluímos que a comunidade discente da escola Liberdade é composta por “filhos da migração” os quais, desde as suas diferentes localizações nos bairros do núcleo Cidade Nova, têm na escola um espaço para a sua legitimação enquanto sujeitos no seu processo formativo.

4.1.4.2 Quadro docente e aspectos da gestão da escola

O Corpo docente da escola é formado por 42 (quarenta e dois) professores, sendo 13 (treze) homens e 29 (vinte e nove) mulheres vinculados à secretaria Estadual de Educação através de concurso público ou contratos temporários. No ano de 2017, do total de professores, 15 (quinze) atuavam na escola há mais de cinco anos, 08 (oito) eram contratados temporariamente pela SEDUC-PA e os demais (19 professores) tinham vínculo efetivo com a SEDUC e atuavam a menos de 05 anos na escola.

A equipe gestora da escola é escolhida através da eleição direta para um mandato de 03 anos e é composta por 01 Diretor e 03 vice-diretores. De acordo com os critérios estabelecidos pela Instrução Normativa nº 03/2016, escolas com mais de 500 alunos, funcionando em mais de um turno, devem contar com dois vice-diretores e os seus anexos devem ter um vice-diretor de atuação exclusiva.

A gestão democrática é um princípio expresso no PPP da escola e a eleição para direção da escola, conta com o envolvimento intenso da comunidade externa, através do apoio da associação de moradores do bairro e por outras instituições como igrejas e organizações não governamentais que atuam no bairro. Assim a equipe gestora é composta por servidores docentes e técnicos que atuam revezando-se nos três turnos de funcionamento da escola. A secretária, nomeada pela SEDUC-PA, exerce suas atividades com o apoio de auxiliares e professores readaptados. Conta com um sistema de gestão educacional da SEDUC-PA, em rede

de intranet, embora as dificuldades em acessá-lo seja motivo de atrasos na alimentação de dados dos alunos como rendimento, frequência, etc.

A escola também conta com uma equipe de apoio composta por 17 (dezesete) servidores, entre auxiliares de secretaria, professores readaptados, auxiliares de serviços gerais e vigias que atuam também como agentes de portaria.

O Conselho de Classe é um colegiado de professores e coordenação pedagógica que se reúne, por turno de funcionamento, ordinariamente ao final de cada bimestre, após as avaliações para a socialização do rendimento e de algumas situações específicas de alunos (ausência na avaliação, quedas no rendimento, etc.).

Como a maioria das escolas públicas, a Escola Liberdade também vivencia, na sua rotina problemas como a falta de professores para algumas disciplinas, atrasos, dificuldades em substituição por conta dos afastamentos de professores em virtude de problemas diversos, por exemplo, a indisciplina e dificuldades na interação entre alunos de faixas etárias similares ou exageradamente distintas. No entanto, percebe-se que os alunos podem acessar todos os espaços, incluindo a sala da direção quando necessário.

A falta ou atraso no recebimento de recursos faz com que a equipe da escola realize ações para arrecadação de valores que são utilizados na compra de materiais de expediente, limpeza, pagamentos diversos. Assim como algumas atividades incorporem a confecção de produtos que são utilizados na escola como, por exemplo, gincana entre as turmas para a produção de sabão e desinfetante.

A escola participa ainda da avaliação externa da SEDUC-PA, realizada pelo Sistema Paraense de Avaliação Escolar (SISPAE). Segundo a página oficial, o SISPAE é um processo avaliativo externo de larga escala, que investiga as habilidades e competências em leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, desenvolvidas pelos alunos da escola durante a trajetória. Como toda avaliação externa, esse sistema tem uma matriz de referência comum e estabelece metas de desempenho para o enquadramento das unidades escolares nas metas gerais estabelecidas pelo MEC para definição do IDEB.

O relatório do desempenho da escola em 2016 (Figura 07) aponta que 85,2% dos alunos do 3º ano do ensino médio estão no nível de proficiência abaixo do básico em Matemática e que 63,4% dos alunos dessa mesma série encontram-se no nível abaixo do básico em Língua Portuguesa. Ressaltamos que a avaliação é realizada em todas as séries do ensino médio, sendo obrigatória a participação de todos os alunos.

Figura 08: Resultado do SISPAE para a E.E.E.M. Liberdade no ano de 2016.

		4º Ano		5º Ano		7º Ano / 8º Ano		8º Ano / 9º Ano		1º Série		2º Série		3º Série		
Código Localização		Língua Portuguesa		Matemática		Língua Portuguesa		Matemática		Língua Portuguesa		Matemática		Língua Portuguesa		
10127281 E.E.E.M. LIBERDADE										223,0	222,8	230,6	233,8	236,1	232,9	
Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa – SisPAE (Em %)																
Proficiência		4º Ano	5º Ano	7º Ano / 8º Ano	8º Ano / 9º Ano	1º Série	2º Série	3º Série								
Abaixo do Básico							43,0	42,8	83,8							
Básico							45,0	42,9	27,3							
Adequado							11,3	14,3	9,3							
Avançado							0,7	0,4	0,0							
Níveis de Proficiência de Matemática – SisPAE (Em %)																
Proficiência		4º Ano	5º Ano	7º Ano / 8º Ano	8º Ano / 9º Ano	1º Série	2º Série	3º Série								
Abaixo do Básico							66,7	70,1	85,2							
Básico							31,9	29,0	14,5							
Adequado							1,4	0,9	0,3							
Avançado							0,0	0,0	0,0							

Fonte: Relatório SISPAE 2016, disponível em

<https://sispae.vunesp.com.br/reports/RelatorioSISPAE.aspx?c=SEPA1403>

Os resultados alcançados pelo SISPAE são utilizados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Pará (IDEPA), sistema de interpretação dos resultados e ranking das escolas desenvolvido pelo Estado do Pará. O ano de 2016 os resultados obtidos pela Escola Liberdade (Figura 08) possibilitaram posição 408, das 528 escolas da rede estadual do Estado do Pará.

Para o enfrentamento das dificuldades administrativas, o PPP 2016-2018 da escola, enfatiza a construção de uma gestão participativa, processo pelo qual os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar tomam conhecimento dos problemas e engajam-se na busca de soluções. São instâncias representativas na gestão a representação discente das turmas, a regência de classe e o conselho escolar, do qual também participam família e comunidade.

4.1.5 A experiência com Projetos de Gestão e financeirização: a Vale e o Unibanco na Escola

Nos anos de 2013 a 2015, a escola vivenciou a primeira experiência com programas que envolviam a gestão educacional, foram dois programas implantados no âmbito do PEP: O Programa de Gestão Educacional (PGE), da Vale, e o Programa Jovem de Futuro (PJF), do Instituto Unibanco.

No PGE os diretores das escolas de ensino médio dos municípios de São Luís, Açailândia e Santa Inês, no Estado do Maranhão, e Canaã dos Carajás, Marabá, Moju, Parauapebas e Tomé-Açu, no Estado do Pará, participaram de um curso de pós-graduação em

gestão. Este programa não envolvia o repasse de recursos financeiros diretamente à escola, e sim reforma e ampliação de escolas e implantação de cursos técnicos. No entanto, nenhuma reforma ou ampliação aconteceu na Escola Liberdade. Esta contou somente com a participação da diretora no curso de gestão, a partir do qual deveria aplicar as metodologias apresentadas no curso nas rotinas administrativas da escola.

O PJF, além das questões relativas à gestão administrativa da escola, envolvia questões da prática pedagógica e das metodologias, levando as práticas empresariais para dentro das salas de aula. Chegando ao limite de cada turma estabelecer sua missão, visão, valores e metas para o período de vigência do projeto. O projeto previa o repasse de recursos financeiro diretamente à escola, no montante de R\$ 160.000,00 (cento e sessenta mil reais), a serem aplicados da seguinte forma: 70% (setenta por cento) em custeio – para pagamentos de serviços e aquisição de materiais de consumo – e 30% (trinta por cento) em capital – para investimentos em materiais permanentes, construção ou reformas do prédio. Na primeira página do documento Plano de Ação do Projeto Jovem de Futuro da Escola Liberdade (figura 09), constam os valores referentes a custeio e capital para a realização do referido plano de ação na Escola Liberdade.

Figura 09: Página 01 do Plano de Ação do Projeto Jovem de Futuro da Escola Liberdade – 2013/2014

The screenshot shows a web interface for the 'jovem de futuro' project. The main content area is titled 'Plano de Ação' and displays financial data for the 2013/2014 period. The data is organized into two main columns: 'Orçamento Previsto (Ressources ProjEF)' and 'Orçamento Planejado (Recursos ProjEF)'. Each column has sub-sections for 'Custeio' (Operating Expenses) and 'Capital' (Capital). The 'Custeio' section shows a total of R\$ 112.000,00, with a breakdown of R\$ 56.000,00 for 'Custeio' and R\$ 56.000,00 for 'Capital'. The 'Capital' section shows a total of R\$ 48.000,00, with a breakdown of R\$ 24.000,00 for 'Capital' and R\$ 24.000,00 for 'Custeio'. The interface also includes a search bar, navigation tabs, and a footer with the date '16-10-2014 14:17'.

Orçamento Previsto (Ressources ProjEF)		Orçamento Planejado (Recursos ProjEF)	
Custeio	Capital	Custeio	Capital
Valor do Custeio	Valor do Capital	Valor planejado Custeio	Valor planejado Capital
Valor em 1ª parcela	Valor em 2ª parcela	Valor planejado 1ª parcela	Valor planejado 2ª parcela
Valor em 3ª parcela	Valor em 4ª parcela	Valor planejado 3ª parcela	Valor planejado 4ª parcela
Total	Total	Total	Total
Custeio: 56.000,00	Capital: 56.000,00	Custeio: 56.000,00	Capital: 56.000,00
Capital: 24.000,00	Custeio: 24.000,00	Capital: 24.000,00	Custeio: 24.000,00

Fonte: Arquivo da Escola Liberdade

De acordo com o plano de ação¹², a escola deveria atingir 06 (seis) resultados ao término da etapa do projeto que correspondia aos anos de 2013 e 2014 e o alcance dos resultados era diretamente relacionado com o valor destinado a cada um deles, como mostra o quadro 06:

Quadro 06: Valores investidos por resultado esperado no PJF 2013/2014

Indicação	Resultado esperado	Valor (R\$)
R1	Alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas	78.748,00
R2	Alunos com alto índice de frequência	57.162,00
R3	Professores com alto índice de frequência*	0,00
R4	Práticas pedagógicas melhoradas	11.790,00
R5	Gestão escolar por resultados	12.300,00
R6	Infraestrutura da escola melhorada*	0,00
TOTAL		160.000,00

* Embora fosse um resultado esperado, a escola não havia planejado ações.

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o documento, os valores do PJF foram gastos em aquisição de material de expediente, serviços de locação de transporte para atividades extra escola dos alunos, locação de equipamento de som para a realização de eventos como, materiais didáticos, adequação de espaços da escola e a criação de uma rádio na escola. De acordo com a professora de História, que atuava na direção da Escola no ano de 2015, em conversa sobre os projetos desenvolvidos, como tática para seguir a determinação da SEDUC-PA, e desenvolver os dois projetos simultaneamente, a Escola Liberdade utilizou o financiamento do PJF para atender as diretrizes do PGE que, grosso modo, era a imposição de um modelo de gestão na escola, sem descaracterizar a história de sua atuação. Dessa forma, os eventos e atividades relatados no documento - concurso de redação, sarau literário, festival de música popular brasileira, olimpíadas internas da escola e gincana cultural – faziam parte do calendário letivo e da rotina da escola, desde antes do projeto. Ou seja, a escola os realizava por conta própria, com a colaboração de alunos, professores e comunidade e, nestes anos de 2013 e 2014 os eventos contaram com o financiamento do PJF. Diz a professora:

- 2013 e 2014 foram os anos do auge, os anos que nós recebemos recursos, coincidiu de casar. Aí nós pegamos a ideologia de um projeto, pois o da Vale não tinha financiamento. Pegamos algumas ações que o programa de gestão propunha e financiamos com o Unibanco, intercalando com as atividades que a escola já tinha, do nosso calendário que já era tradição aqui da escola. Nós não

¹² Uma cópia impressa do sistema SGP do Unibanco que a escola disponibilizou.

descartamos o que a escola já tinha em todo esse tempo, tentamos revitalizar isso e tentamos aplicar, dentro do que nós achávamos essas metodologias que os programas vinham propor pra gente. (Professora de História, diretora da Escola no ano de 2015. Conversa realizada em 05/12/2017)

Os aspectos da gestão empresarial transportadas para a educação através desses projetos – que traduzem a racionalidade neoliberal da escola pensada como uma empresa, conforme apontado por Freitas (2018) e Saviani (1999), a partir da utilização de mecanismos de controle e padronização, que impõem uma conotação objetiva e operacional dos processos a partir de esquemas de planejamento e realização elaborados pelas instancias externas à escola e aos quais a escola deve se ajustar – são destacados na fala da Professora Maria Neide Silva Moraes, quando questionada a respeito dos objetivos do PGE

- O PGE visava mesmo a gestão, porque é um programa mesmo empresarial. De melhorar as empresas de forma geral. Você vai no Banpará, você vê a missão, os valores, se tu vai em outras empresas privadas, tu vê isso aí. Então, a escola também, nessa visão do programa de excelência de qualidade, que é o que se trabalha, é uma empresa também e tinha que oferecer um serviço de excelência. Então, a escola pública, eles questionavam isso, por que não tinha essa excelência? Poderia ter, então, poderia ser organizada nesse padrão. (Professora de História, diretora da Escola no ano de 2015. Conversa realizada em 05/12/2017)

A professora ressalta ainda que a tendência de imposição dos aspectos empresariais na escola, quando da implantação desses dois projetos, encontrou resistência por parte dos professores e da equipe técnica, pois o modelo empresarial contrapunha-se às tradições populares da escola e sua história. Segundo ela

- Quando nós fomos apresentar o programa aqui na escola, eu lembro, tinha muita resistência porque era um negocio muito empresarial e a gente tinha uma outra filosofia. Uma filosofia assim de uma educação mais popular, uma educação baseada mesmo em construções, no social, na cidadania, outros valores. Eu fiquei muito resistente com essa visão empresarial da excelência, dos resultados, da qualidade total. Dos resultados principalmente. E aí nós tentamos não abrir mão desse negocio que a gente tinha que fazer pra não perder o recurso, e tentar também não descaracterizar nossa história. Esse foi o nosso maior desafio. E aí nós fizemos isso aí. (Professora de História, diretora da Escola no ano de 2015. Conversa realizada em 05/12/2017)

A respeito desses programas, o texto do PPP 2016-2018 da escola, destaca as contribuições do PJE e do PGE para a escola. O primeiro, com relação à aquisição de materiais e realização de pequenos reparos na estrutura física e o segundo com disponibilização de ferramentas que contribuem para o direcionamento de ações para um processo de gerenciamento dos resultados da escola, a partir do envolvimento de todos os segmentos para o funcionamento de todo o sistema. O PPP avalia:

As mudanças vivenciadas na escola durante e após a introdução de instrumentos de gestão do PGE faz com que haja um consenso entre muitas pessoas de que já caminhamos alguns passos, entretanto a caminhada é muito longa. Durante a implantação do programa de gestão reforçou-se ainda mais que todos já sabiam: saber aonde quer chegar é tão importante quanto à caminhada. (PPP 2016-2018 - Escola Liberdade, p. 06)

Pode-se caracterizar como “táticas” as ações realizadas pela escola para atender as determinações da SEDUC-PA (e das empresas) sem descaracterizar as dinâmicas cotidianas da escola construídas historicamente. A tática, conforme estabelecido por Certeau (2014) deve jogar com o terreno que lhe é imposta, como uma ação dentro do campo de visão do inimigo e no espaço por ele controlado. Baseia-se na improvisação e são ações imediatas realizadas a partir dos recursos que chegam, explorando furos no sistema.

No ano de 2018 inicia-se uma nova fase do PJJ. No entanto, essa nova fase não envolve a injeção de recursos financeiros pelo Instituto Unibanco na escola, mas o acompanhamento da gestão dos processos educativos, através do Sistema de Gestão de Processos, a utilização das metodologias do projeto e a formação dos gestores da escola e técnicos de referência que realizam e capacitação e coordenação dos professores da escola na execução das ações.

O depoimento do Professor de Geografia, atual diretor da escola, no encontro da Frente em Defesa da Educação Pública, realizado em 26 de janeiro de 2019, do qual participaram professores de escolas e universidades públicas e movimentos sociais na Escola Liberdade avalia o impacto desse programa na gestão da escola e aponta certa surpresa com a suspensão dos recursos financeiros na nova fase do PJJ

- A gente começa por volta de 2012 com o PJJ, porque hoje também em todo esse contexto de corrupção determinadas empresas acha muito melhor investir direto na instituição do que repassar o dinheiro para as secretarias. E aí, então, através do PJJ as escolas elaboravam um plano de ação e, em cima desse plano de ação, tinha um recurso, uma parte pra capital é. Materiais permanentes e uma parte para o custeio. Só que não os disseram nada, né. Aí daqui a pouco eles voltam atrás e o PJJ, que é da Fundação Unibanco “não, olha, nós fizemos uma análise e essa injeção de recursos nas escolas não tá surtindo o efeito que a gente esperava”, “mas vocês nunca disseram pra gente, né, com esses resultados que vocês queriam, isso aí”, “Sim mas agora não vai ter mais o PJJ, agora vai ter só JF. Não tem mais dinheiro, mas vem aí uma remodelagem disso aí e nós vamos investir na gestão escolar, né”. (Professor de Geografia, atual diretor da escola. Encontro da Frente em Defesa da Educação Pública, 26/01/2019)

Nos moldes do sistema capitalista de produção, uma instituição privada espera um retorno financeiro de qualquer investimento. No âmbito da educação, desde as novas reformas empresariais o retorno pode ser descrito como a melhoria nos índices que medem a qualidade do ensino. Levando em consideração que a escola pensada como uma empresa, da feita que esse retorno não condiz com o esperado, no caso específico da educação básica o Estado do Pará, que alcançou o índice 2.8 no IDEB de 2017 para o ensino médio¹³ os investimentos diretos perdem o sentido. Entretanto, interesse no controle dos processos de gestão permanece juntamente com conotação objetiva e operacional dos esquemas de planejamento previamente

¹³ Índice menor que o de 2015 (3.0) e abaixo da média nacional de 3.5. O Estado do Pará nunca alcançou a meta projetada na série histórica desde 2005, ano da criação do IDEB. Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>

formulados, conforme exposto em Freitas (2012), assim como o controle da gestão por setores externos à escola para um gerenciamento escolar pautado nos critérios de eficiência de gestão e excelência de resultados. Dessa forma, programas como o PJF são “remodelados” e o apoio financeiro dá lugar somente às técnicas de gestão e controle da dinâmica da escola via sistema *on line*. O atual diretor da escola questiona

E essa gestão escolar ela é o que? Hoje nós estamos com toda uma inserção de dados na plataforma dessa instituição, tem a quantidade de aulas dadas, quantidade de faltas da turma, metodologia. Mas aí, quem disse que esse pouco de recurso a mais que entrou nessa época não foi e não está sendo importante para o funcionamento da escola, né? (Professor de Geografia, atual diretor da escola. Encontro da Frente em Defesa da Educação Pública, 26/01/2019)

O professor ressalta a importância dos valores recebidos na primeira fase do PJF para a aquisição de materiais, equipamentos e melhorias de espaços da escola, contribuindo assim com a qualidade do trabalho desenvolvido.

- esse discurso de dizer que as escolas não precisam de dinheiro está na contramão (...) fizemos determinadas obras que não cabia à escola. Ela não tinha calçada, ela não tinha depósito, ela não tinha a sala da acessibilidade, né. E aí então uma boa parte desse recurso que deveria ser investido no pedagógico, acaba sendo direcionado pra fazer aquilo que não caberia ao conselho da escola fazer, mas a própria secretaria de educação. (Professor de Geografia, atual diretor da escola. Encontro da Frente em Defesa da Educação Pública, 26/01/2019)

A respeito da nova fase do PJF, a Pedagoga que atua na vice-direção da escola e na coordenação do PJF na Escola Liberdade no ano de 2018 destaca a ênfase que o projeto atribui a questão da formação como ação estratégica, sob o discurso do fortalecimento da gestão escolar, pela competência técnica dos gestores, através da realização de atividades presenciais e a distância e reuniões com a comunidade escolar.

O projeto jovem de futuro, o objetivo dele é fortalecer a gestão da escola. Esse fortalecimento é através de formação. Houve duas a três formações que nós fizemos em Belém e também reuniões técnicas na própria escola com a comunidade escolar, professores, alunos. Nessas reuniões temos também, que faz parte também do projeto, uma coordenadora da URE (4ª Unidade Regional de Educação da SEDUC/PA). Essa coordenadora da URE responde pela Escola Liberdade junto ao Projeto, junto ao UNIBANCO, junto à SEDUC. Então ela vem nos auxiliar a gestão, com relação ao Projeto Jovem de Futuro e essa coordenadora da URE já veio na escola várias vezes, desde quando começou, nesse ano de 2018. (Vice-diretora e coordenadora do PJF na Escola Liberdade)

Assim como na primeira fase, a escola “aproveita” ações que já aconteciam no seu cotidiano, sobretudo em Língua Portuguesa e Matemática, para atender as exigências do projeto incluindo a realização de culminâncias e publicização dos eventos para comunicação ao Instituto Unibanco. Por exemplo, a coordenadora afirmou que, em Língua Portuguesa, as professoras já estavam trabalhando temáticas como poesia e crônicas, mas não iriam realizar culminância ou registrar no sistema.

Sobre o processo de elaboração do plano de ação da escola e a dificuldade com relação à falta de recursos financeiros, no sentido de que o Unibanco aponta das metodologias que a

escola deve desenvolver, mas não os financia diretamente, ficando a escola na dependência dos recursos previstos pelo FUNDEB e Fundo Rotativo, a coordenadora afirma

Depois dos momentos de diagnóstico. Foi separado os alunos, professores e a gestão. Tinha-se as perguntas e depois nós recolhemos todo o material e foi pensado os projetos estratégicos. Como nós fizemos, no material tinha perguntas de problemas que a escola poderia resolver e problemas que não davam pra escola resolver. Que eram uma questão mais de governo. Com relação a isso, a gente percebe também que muitas questões que os alunos colocam, os professores colocam é algo que a escola não tem gerência. Então se pensou em projetos que a escola poderia fazer. Coisas, com relação ao programa, o que foi pensado é o que a escola já fazia, na verdade. É só algo que a escola sistematizou pra fazer, pra se registrar, pra lançar na plataforma. (Vice-diretora e coordenadora do PJJF na Escola Liberdade)

Semanalmente, a coordenação do PJJF na escola deve lançar as dados relativos à frequência dos alunos e quantidades de aulas ministradas por disciplina no Sistema de Gestão de Processos (SGP), plataforma do Instituto UNIBANCO para o gerenciamento das atividades da escola no qual, além de outras informações, consta também o plano de ação da escola, as ações realizadas e o posicionamento da escola no ranking das escolas do Estado do Pará que tem como referência o número do IDEPA. A figura 10, página inicial do cadastro da escola no SGP, demonstra a interface do sistema que é de acesso restrito para os lançamentos e também para consultas. Segundo a coordenadora do PJJF, no âmbito da escola, somente a equipe gestora e a coordenação do projeto possui senha para acesso, na SEDUC há uma coordenação que possui senha especial para acesso aos dados de todas as escolas participantes e o IU acessa integralmente todas as escolas.

Figura 10: Cadastro da Escola Liberdade do Sistema de Gestão de Processos

Fonte: Sistema SGP Unibanco

Na aba de lançamentos estruturantes do SGP (Figura 11), são lançados dados de aulas previstas, aulas dadas, frequência prevista e frequência real que apontam os percentuais descritivos da presença do aluno em aula. O diretor da escola destaca que, para a gestão esse tipo de programa auxilia no conhecimento da escola sobre os seus dados e que eles correspondem à realidade, podendo contribuir com as ações. Relacionando, por exemplo, o percentual de presença dos alunos com o de aulas dadas, afirma que atualmente “o percentual de presença chega a mais de 70%, 80%. Então, a interpretação que se faz disso é o seguinte: os alunos vêm, os alunos estão na escola. Agora, o percentual de aulas é baixo, aproxima-se de 50%”. Para ele essa diferença denota as dificuldades da escola com o quadro de professores

que, em grande parte do ano letivo, não está completo por conta dos inúmeros problemas que acarretam na ausência dos professores em sala de aula. Segundo ele, o compromisso em atender as metas do PJJ é argumento para uma cobrança mais efetiva junto à SEDUC quanto à contratação de professores.

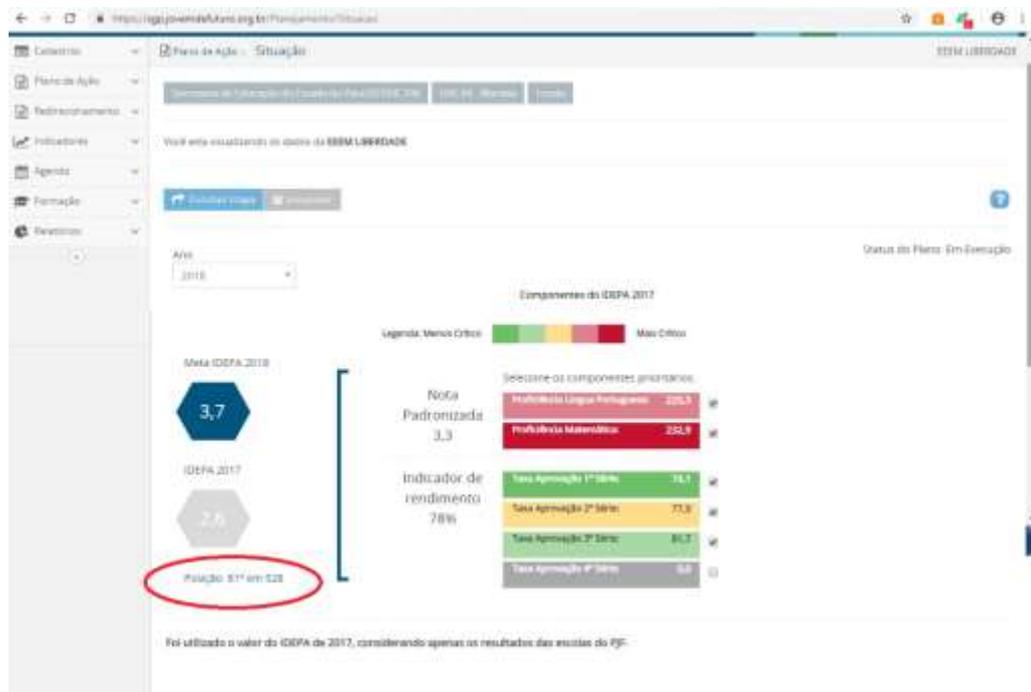
Figura 11: Aba de lançamentos de estruturantes do Sistema de Gestão de Processos

Disciplina	Aulas Previstas	Aulas Dadas	Alunos Matriculados	Faltas	Freq. Prevista	Freq. real	Aula %	Faltas %	Coment.
Arts	2	2	32	4	64	60	100.0%	6.3%	
biologia	2	2	32	5	64	59	100.0%	7.8%	
Est. Foma	2	2	32	4	64	60	100.0%	6.3%	
Filosofia	2	0	32	0	0	0	0.0%		disciplinase...
Fisica	2	2	32	5	64	59	100.0%	7.8%	
geografia	2	2	32	5	64	59	100.0%	7.8%	
história	2	2	32	4	64	60	100.0%	6.3%	
inglês	2	2	32	5	64	59	100.0%	7.8%	
Língua Portuguesa	3	3	32	4	96	92	100.0%	4.2%	

Fonte: Sistema SGP Unibanco

Outro fator apontado tanto pelo diretor quanto pela coordenadora do PJJ na escola, como positivo relacionado ao SGP, refere-se ao conhecimento da escola quanto a sua posição no ranking de escolas do Estado do Pará, estabelecido com base no IDEPA (Figura 12). Em 2017, a escola ocupa a posição 81 (oitenta e um), de um total de 528 (quinhentos de vinte e oito) escolas. De acordo com os gestores, esse tipo de informação é utilizado nas reuniões de planejamento para que todos tomem conhecimento e contribuam com as ações para estratégias para a melhoria nos dados, mas também aponta o desafio de ter que manter a posição (ou subir no ranking). Na medida em que todas as demais escolas que estão posicionadas abaixo da Escola Liberdade devem avançar nas suas posições.

Figura 12: Demonstrativo da situação da Escola Liberdade no Sistema de Gestão de Processos



Fonte: Sistema SGP Unibanco

O posicionamento da Escola Liberdade no ranking das escolas paraenses, relacionado a fatores inerentes às suas condições de funcionamento e fator de preocupação por parte da direção da escola, principalmente quando relacionado às exigências estruturais dos programas desenvolvidos. A esse respeito, o diretor pondera

- Eu participei de uma reunião há pouco tempo aonde a gente tinha já o IDEPA de 2016, aonde nesse grupo de 528 escolas, o Liberdade ocupava a posição 408, ou seja, havia 407 escolas que estavam num nível melhor do que o nosso. E aí então, de repente, é...quando nos passaram o resultado de 2017, a escola Liberdade sai desse patamar 408 e vem pra 81. Ou seja, nós recuperamos 327 pontos de um ano pra outro. (...) Poderia ser mais? Poderia. Mas cadê os coordenadores dessa escola que não tem? Pra fazer esse trabalho junto à família, junto aos estudantes, junto ao professorado, né? Cadê a estrutura de qualidade que não tem? Cadê a merenda de qualidade que não tem? Cadê a internet, o laboratório funcionando que pudesse fluir todo um trabalho? Porque dentro desse contexto tecnológico também, nós estamos muito atrasados aqui, né? (...) de repente, como é que esse aluno vai fazer um simulado *on line* que a própria secretaria quer que a escola faça, se não tem internet? A própria dinâmica da secretaria e da gestão que precisa todo dia tá recebendo, enviando e-mail, essa coisa toda. Uma porção de coisas que são feitas na plataforma, com senha, essa coisa toda que, se você não tem uma estrutura que está altura pra atender essa demanda. (Professor de Geografia, atual diretor da escola. Encontro da Frente em Defesa da Educação Pública, 26/01/2019)

Para além das percepções sobre as questões relativas ao desenvolvimento do PJE no âmbito da escola, e considerando como referência de análise as definições de estratégia de Certeau (2014), nas quais esta é concebida e organizada numa referência a poder e autoridade que se manifesta nos seus “sítios de operação” ou nos seus produtos, por meio de discursos, sendo realizada desde um “lugar próprio”, o programa Jovem de Futuro constitui numa

estratégia dos organismos representativos do capital para impor as características da gestão empresarial e controlar a escola pública.

A opinião dos docentes da Escola Liberdade com relação ao PJJ¹⁴ aponta a importância do estímulo à integração entre os alunos na execução de atividades e a liderança exercida por alguns deles. Por exemplo, um dos professores de Educação Física atribui como positivo “a oportunidade que os próprios alunos tiveram de registrar, em uma tabela, as aulas dadas pelos docentes”. A Professora de Filosofia destaca a questão da vigilância do trabalho do professor como ponto positivo do programa. Segundo ela as estratégias de funcionamento do PJJ são boas “pois até os alunos fiscalizam nosso trabalho”.

Os procedimentos de inculcação da ideologia do programa, sobretudo no investimento na capacitação técnica de técnicos e professores de referência local com o Curso de Gestão para Resultados e as frequentes visitas de técnicos da SEDUC-PA à escola para o acompanhamento dos processos, assim como o circuito de gestão como metodologia de funcionamento do programa possibilita controle e domínio, com relação as informações da escola, a partir do lançamento do planejamento e execução de ações no SGP, que demanda, além de outros lançamentos, o registro da dinâmica mais elementar da escola, a frequência de alunos e professores. Em se tratando de estratégias, estes fatores consistem em evidente exemplo de *panóptico*, no sentido em que os lugares podem ser dominados pela vista, de modo que, a partir desse domínio, pode-se observar, medir, controlar, além de antecipar as ações, a partir de uma previsão de fatores para o estabelecimento de metas e estratégias.

Nesse processo o professor (a escola) perde o domínio/controla sobre o seu fazer pedagógico, com a separação entre o saber e o fazer que constitui num exemplo de proletarização do trabalho docente, conforme apontado por Apple (1995), por meio da alienação, e passam a repetir modelos pré-elaborados pelos institutos de empresas, em detrimento de uma prática emancipadora e dialógica.

No entanto, a instituição escolar, como uma das instâncias socializadoras, estabelecidas por Setton (2002), a partir de suas leituras de Bourdieu, que por sua concepção mais convencional constitui numa estrutura que funciona a partir dos elementos estruturantes, os métodos e práticas, leis e programas de ensino e tem, a sua atuação na internalização do ensino/conteúdo, cultura e práticas estruturada nas práticas dos sujeitos aos quais atende, ou seja na constituição de *habitus*.

¹⁴ Obtida a partir do preenchimento de formulário no qual se solicitava a descrição de pontos positivos e negativos do programa quanto a diversos aspectos da prática pedagógica (prática docente, acompanhamento do trabalho docente, motivação dos discentes para as aulas, aprendizagem, dinâmica cultural e desempenho dos discentes).

No âmbito de um programa como o PJF, a estrutura consiste nas instâncias objetivas de elaboração na figura do Instituto Unibanco e do aparato estatal, que atua como mediação entre a escola e o UNIBANCO; os elementos estruturantes são materializados nas diretrizes e regras de funcionamento e desenvolvimento das metodologias na escola; e estruturado consiste naquilo que é adquirido, a partir dessas práticas e traduzido em ações, modos de agir no cotidiano. Não que as práticas da escola por si só determinem as ações dos sujeitos, como resultado previsível de ações calculadas. As ações dos sujeitos são realizadas a partir dessas práticas, numa relação dialética com o meio social.

No aspecto mais prático do desenvolvimento de ações, para atender as exigências do PJF, a Escola Liberdade não deixa de realizar as atividades de seu calendário letivo que já se encontram consolidadas na comunidade escolar e são referência junto à comunidade do Bairro Liberdade. Por exemplo, na sua agenda anual de atividades consta a realização da “Teia do Conhecimento”, ocasião em que todas as turmas da escola desenvolvem um tema específico a partir de pesquisas, experimentações e exposição de informações, nos moldes do que convencionalmente se denomina “feira de ciências”. A escola atribui esse nome (Teia) no sentido ressaltar o princípio da construção coletiva do conhecimento e de estimular tanto a colaboração entre os sujeitos, quanto das diversas áreas do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar. No entanto, na plataforma de registro das ações da escola, no Sistema de Gestão de Processos, o evento “Teia do Conhecimento” é lançado no âmbito da metodologia “Superação na Escola” com a denominação “Feira de Ciências e Cultura da Escola”. Ou seja, mesmo que as diretrizes de realização do PJF busquem regular as ações da escola, a partir da imposição de suas metodologias, na sua prática, a escola realiza aquilo que já está consolidado na prática e no imaginário dos sujeitos, assim como na sua comunidade externa. A fala da coordenadora do PJF na escola destaca que o projeto apenas acrescenta um viés burocrático às atividades que a escola realiza:

Na verdade, o que a gente percebe, tanto eu como elas é que é muito trabalho pra pouco tempo. O projeto demanda muito trabalho pra ser feito. Porque a escola já trabalhava assim, mas a escola não tinha uma plataforma pra registrar, pra fazer. Por exemplo, fazer um projeto tá bom... tá aqui o projeto. Mas nós não tínhamos que lançar o projeto numa plataforma, depois dizer que o projeto foi feito, se não foi. Tudo isso é trabalho. E a escola tem a sua demanda natural. Então, (o PJF) vem acrescentar a burocracia da plataforma. (Coordenadora do PJF na Escola Liberdade)

Considerando que a condição de funcionamento de um campo está relacionada ao interesse que este campo gera, o PJF como um programa, concebido e estruturado por uma instituição empresarial, e que por isso atende aos interesses dessa classe, na sua estratégia de desenvolvimento no campo específico da Escola Liberdade, a partir de suas ações, interfere na

constituição de *habitus* dos sujeitos da escola. Esses fatores são percebidos quando se busca verificar o processo de construção coletiva do cotidiano da escola, materializado nas ações e concepções dos sujeitos dentro deste processo.

4.2 A ESCOLA E O SEU FAZER COTIDIANO: A ESCOLA LIBERDADE COMO ESPAÇO DE REALIZAÇÃO SOCIOCULTURAL

A educação é processo social, envolve diversas ações e sujeitos e afeita a contradições, seja com relação à política mais geral de organização e regulação, seja nas relações entre os sujeitos na materialização da prática educativa, tem como principal *locus* de realização dessa práxis, o espaço escolar concebido para além das normatizações legais e curriculares, como espaço da vivência cotidiana dos sujeitos e de produção de saberes.

Neste sentido, o espaço escolar – para além do aspecto da estrutura física, criada no século XVII, concebida e realizada, como estabelece Foucault (1987) em “vigiar e punir”, para o exercício do poder, a partir do controle e disciplinamento dos corpos com as estratégias para desmobilização, isolamento e vigilância numa arquitetura que favorece a organização, seriação e classificação, tanto dos indivíduos quanto do conhecimento – é abordado nesta subseção no aspecto das práticas socioeducativas configuradas no seu fazer cotidiano. Pois um entendimento sobre o cotidiano, a vivência prática e interativa entre sujeitos e o meio, pressupõe uma superação da dicotomia entre o pensamento racional (científico) e a realidade concreta. Entendendo cotidiano nos termos estabelecidos por Lefebvre (1991), o qual “responde e corresponde o moderno conjunto de signos pelos quais a sociedade se significa, se justifica e que faz parte da ideologia” (LEFEBVRE, 1991, p. 30).

Teorizando sobre as “artes de fazer”, na sua obra “a invenção do cotidiano”, Certeau (2014), ao falar das práticas cotidianas, relaciona essas práticas aos procedimentos, entendidos como esquemas relacionados ao discurso, também entendido como ideologia, e ao adquirido, numa compreensão de *habitus*. No sentido de que os procedimentos, que ainda não se tornaram estáveis e consolidados no social, enquanto saberes, devem se articular em discursos, em um dizer sobre eles. É nas práticas mais elementares, nos procedimentos populares do cotidiano (minúsculos), aqueles que não se ajustam aos mecanismos da disciplina formal, que determinam outros processos “mudos” que organizam a ordenação sócio-política, a partir de práticas (maneiras de fazer) que formam a contrapartida dos dominados, uma prática de resistência. (CERTEAU, 2014, p. 105)

Tomando como referência as teorias de Foucault e Bourdieu - a do primeiro respeito da ideologia e do discurso e a do segundo, relacionada às questões da prática - Certeau (2014)

estabelece que o discurso é organizado desde um gesto pequeno e reproduzido em toda parte e não pelo gesto epistemológico e social de confinar um excluído para criar o espaço que possibilita a ordem de uma razão. Segundo ele, o discurso é produzido desde um lugar visível. Dessa forma, os sujeitos que compõem o espaço escolar têm um dizer a respeito desse espaço e um fazer cotidiano que se traduzem nas suas opiniões a esse respeito.

4.2.1 A percepção dos sujeitos sobre o cotidiano da escola

*Eu gosto muito de aprender coisas novas, desenvolver as coisas que já sei. Mas principalmente porque, se você não tem estudo no mundo de hoje, você não consegue conquistar seus **objetivos**. Então, como eu tenho muitas **metas**, muitas vontades e muitas **coisas que eu quero ter no futuro**, então, estudar é uma coisa muito importante pra mim.*

(Discente 01, 1º ano. Entrevista realizada em 25/01/2019)

*Primeiramente ter um estudo de **qualidade**, um **futuro melhor** pra mim na vida, pra poder cursar uma faculdade.*

(Discente 02, do 1º. Ano. Entrevista realizada em 25/01/2019)

A vontade de terminar os estudos. Eu sempre vi que meus pais nunca terminaram, eu queria ser diferente na família, queria chegar um pouco mais à frente.

(Discente 03, 3º ano. Entrevista realizada em 25/01/2019)

Das elaborações foucaultianas, Certeau (2014) extrai os procedimentos “óticos” e “panópticos” e reconhece os indícios de um “aparelho” cujos elementos se vão precisando,

combinando e reproduzindo aos poucos em toda a densidade do corpo social. Destaca o papel decisivo dos procedimentos e dos dispositivos tecnológicos na organização de uma sociedade da qual emerge categorias particulares desses dispositivos. Levando em consideração esses aspectos, uma sociedade inteira não se reduz ao uma rede de vigilância, porque os procedimentos populares do cotidiano (minúsculos) muitas vezes não se conformam aos mecanismos da disciplina e acabam por determinar processos mudos que regulam a ordenação sócio-política, a partir de práticas (maneiras de fazer) que formam a contrapartida dos consumidores (dominados), numa prática de resistência, as quais possibilitam uma reapropriação do espaço organizado pelas técnicas e pela produção sociocultural dos sujeitos. Essa reapropriação não pode acontecer, senão pela prática cultural, a partir da qual se possibilita uma politização das práticas cotidianas.

Outro aspecto da análise das práticas cotidianas, sob a ótica dos procedimentos, relaciona-se com a questão da posição da prática em relação à teoria, a partir do entendimento de *habitus* de Bourdieu. Certeau (2014) atenta-se ao método de Bourdieu para a elaboração do estudo sobre o *habitus*, considerando dois pontos importantes: primeiro a análise das práticas particulares e, depois, o papel que é atribuído às práticas na elaboração de uma teoria.

Na compreensão do autor, Bourdieu procura entender o modo de geração das práticas – ao contrário de Foucault que as pensa a partir do que elas produzem – a partir daquilo que as produz e, neste âmbito, as compreende como táticas, desde o lugar onde elas ocorrem e os implicadores de seus critérios e procedimentos. No entanto, o limite consiste justamente na incorporação da estrutura social pelos indivíduos, a qual interfere no modo de sentir, pensar e agir, de modo que os indivíduos afirmam a tal estrutura e a reproduzem, na maioria das vezes, inconscientemente, em virtude do *habitus*. Táticas envolvem ainda a retórica, o discurso, pois, no âmbito da linguagem, fica evidente as regras formais de agir de uma sociedade e os funcionamentos que as diferenciam.

A fala de alguns alunos da Escola Liberdade, ao serem questionados sobre as suas motivações a frequentar a escola, apontada na epígrafe deste item, relaciona a vivência na escola com as questões relativas a aprendizagem, ao mundo fora da escola, a importância da educação para o futuro e o seu ingresso no ensino superior. A presença de elementos do linguajar empresarial nas suas falas, com a utilização de termos como “metas”, “objetivos” e “futuro melhor” pode denotar uma incorporação de tais termos como resultado das práticas oriundas desses projetos na escola, mas também por uma construção estimulada por fatores exógenos à escola, notadamente estimulados pelas outras formas de inculcação ideológica, como é o caso da indústria cultural.

Certeau (2014) estabelece o conceito de “cotidiano” a partir do conjunto das operações elementares, que muitas vezes passam despercebidas. Ressaltando que, perceber as “artes de fazer” e o que as implica, pressupõe uma percepção dos aspectos individuais e coletivos, imateriais e concretos que compõem uma cultura. O autor realiza esta análise para tratar da sua “economia do lugar próprio”, a dinâmica que comanda todas essas práticas. Para ele, são dois os aspectos que denotam que as práticas são particulares ao espaço fechado que Bourdieu analisa: o duplo vínculo das práticas ao lugar e o princípio coletivo de gestão, respectivamente um patrimônio e a família (ou grupo). Para o ajustamento das práticas às estruturas, analisa o processo de *aquisição* que consiste na mediação entre as estruturas e as disposições que as produz. Então, pela aquisição ocorre uma interiorização das estruturas e uma exteriorização do adquirido nas práticas, convertidas em *habitus*. No âmbito do cotidiano escolar, as práticas educativas possibilitam os sujeitos “se reapropriarem do espaço organizado pelas técnicas e pela produção sociocultural”, interferindo individual ou coletivamente, nos aspectos imateriais e concretos que o compõe. (CERTEAU, 2014, p. 105).

Na obra “a educação como cultura”, Brandão (2002) relaciona a educação com a cultura, desde o lugar e o sentido da cultura no trabalho dos educadores. A partir da perspectiva da cultura e da educação popular, concebe a cultura como símbolo e a escola como espaço onde se experimenta, no cotidiano, o trabalho pensado e vivido, constituindo-se numa metáfora da vida social.

Desde as suas práticas cotidianas, a Escola Liberdade atribui um sentido e um valor às expressões culturais da sua comunidade. Diversos eventos estimulam a inserção dessas expressões na escola. Sarau Literário, Festival de Música Popular Brasileira, Teia do Conhecimento, Ação Escola-Comunidade, Olimpíada Interna, Festa Junina, Dia da Consciência Negra, dentre outros eventos constituem em oportunidade para o acesso e a participação da cultura dos alunos e da comunidade do entorno no âmbito da escola.

Por exemplo, o dia da Ação Escola Comunidade, realizado em 30 de maio de 2017 (Figura 13) contou com grande participação de público e o envolvimento de instituições parceiras e grupos culturais que atuaram com realização de palestras, rodas de conversa, exibição de filmes durante todo o dia. No período noturno, na atividade de socialização em que todos os participantes acomodam-se no pátio da escola, a fala da professora Angelina Martins acentuou o sentido do evento como uma “atividade de conhecimento e ação cultural”. Abordando a conjuntura política nacional e chamando os participantes para uma reflexão sobre o seu lugar na sociedade, a professora fez as honras da casa e anunciou as apresentações culturais dança, hip hop e, especialmente, capoeira que foi realizada por um grupo popular do

bairro e do qual alguns alunos e alunas da escola participam. Na programação, foram realizadas palestras sobre diversas temáticas, dentre estas a história do bairro, intitulada “Liberdade: um bairro promissor”, ministrada pelo presidente da Associação de Moradores, e sobre assuntos como as reformas da previdência e trabalhista e ainda sobre protagonismo juvenil, empoderamento feminino e lutas populares.

Figuras 13 e 14: Dia da Ação Escola Comunidade



Registros feitos pela autora, em 30/05/2017.

O sentido colaborativo na idealização e construção dos eventos e a sua importância para os alunos se expressam nas colocações destes quando questionados a respeito das suas percepções sobre a relação daquilo que a escola desenvolve com a vida fora da escola.

- A cultura dos alunos, a cultura musical principalmente que é muito diversificada aqui na nossa escola é muito presente. A gente já teve alguns eventos esse ano, uns eventos de rap. A gente percebe que em alguns momentos, quando é possível que os alunos possam ficar escutando música, tem alguns alunos que escutam gospel, outros funk, outros rap, tem sempre muita diversificação cultural aqui, dos alunos que vem do bairro. (Discente 01, 1º ano. Entrevista realizada em 25/01/2019)

- Aqui tem alguns eventos diferenciados porque o aluno, ele participa, ele efetua realmente as apresentações. Porque tem apresentações de escolas que quem cuida mais é a direção, já aqui não, os alunos próprios trabalham nas apresentações. Tem umas apresentações que tem aqui é... Por exemplo, tem umas que é quase uma vez no mês, que é apresentação de matemática, de hip hop, de poema. (Discente 04, 1º ANO. Entrevista realizada em 25/01/2019)

- Minha opinião é bem sincera. Eu acho bom, principalmente quando fala de cultura. Esses eventos ensinam muito a gente a fazer, a mudar nossa vida, a mudar muito nossa vida. (Discente 02, 1º ano. Entrevista realizada em 25/01/2019)

- ...entre eles estão a OLIEL e a Teia do conhecimento que eu acho que são eventos bem importantes que a teia do conhecimento é um lugar que a gente expõe o que a gente aprende na escola pra comunidade e a OLIEL é quando a gente tem mais uma descontração, a gente marca os jogos e busca uma competitividade. Diferente do que é em sala, porque em sala é mais calmo e na OLIEL a gente pode extravasar um pouco mais. (Discente 03, 3º ano. Entrevista realizada em 25/01/2019)

As atividades culturais da escola têm destaque nas falas dos alunos e alunas, no sentido de que superam a perspectiva da atividade escolar, unicamente no que se refere a aprendizagem passiva de conteúdos previamente concebidos, e ganha uma perspectiva da vivência e da construção coletiva do conhecimento, a partir de experiências que colaboram com uma educação emancipadora dos sujeitos. Por essas atividades, os alunos deixam de ser apenas receptores passivos do conhecimento passando a agir positivamente na sua construção.

A percepção dos docentes a respeito das atividades que a escola realiza, notadamente aquelas que envolvem práticas do PJJ, denota que estes as consideram de grande importância no sentido que colaboram com a aprendizagem e movimentam os espaços da escola, a partir do envolvimento dos alunos/as como protagonistas das ações, culmina na motivação destes para as atividades o que contribui com a melhora do trabalho docente e o atingimento dos seus objetivos. Em formulário aplicado em 26 de janeiro de 2019 é recorrente nas colocações dos docentes termos como “motivação”, “envolvimento”, como se pode observar a seguir

- Com o desenvolvimento das atividades os alunos se esforçavam para dar o seu máximo. Isso resulta que os mesmos ficam motivados. Melhora de forma significativa, visto que o mesmo provoca a mudança de atitude (Professor de Matemática, 26/01/2019)

- Acredito que o envolvimento dos alunos como protagonistas de algumas ações gera motivação. (Professor de Educação Física, 26/01/2019)

Sob a perspectiva da educação como cultura, Brandão (2002), relacionando saber e poder para um entendimento das práticas educativas de cunho popular e cultural, destaca o papel do educador/a estabelecendo que, a consciência deste ao compreender o sentido que ele mesmo atribui ao que imagina fazer, defronta-se com diferentes modalidades de poder que existem tanto *sobre* quanto *nas* suas práticas de ação: a ciência, a pesquisa, a educação e seu programa de organização e desenvolvimento (BRANDÃO, 2002, p.103). Dessa forma, na ação do educador, saber e poder se implicam mutuamente, como afirma Foucault (1987), na medida em que não há relação de poder sem a constituição de um campo de saber e o campo da atuação do educador/a consiste em espaço privilegiado de poder.

Assim, o educador/a, consciente de sua missão libertadora, a partir de sua ação prática, recria com sujeitos e grupos populares um novo saber, que compõe o substrato de uma nova cultura, a partir da articulação de duas questões: a produção, controle da circulação e destino dos usos do saber, para quê e para quem se ensina; e a possibilidade de novas modalidades de conhecimento/consciência, (“saber popular”), a partir de uma “suposta” nova prática. Essas duas questões se encontram no elo de “unificação da ciência com a educação e cujo destino é a transformação do conhecimento em consciência na ação coletiva que fortaleça, no trabalho político de sujeitos das classes populares, o poder de transformar o seu mundo numa apropriação do espaço e das técnicas pela sua produção sociocultural”. (BRANDÃO, 2002, p. 104)

No entanto, para Brandão (2002), não é somente a dimensão política que dá sentido ao trabalho educativo, mas a evidência de que o próprio poder se reveste de todas as formas e mesmo que a maioria o imagine sempre exercido desde grandes lugares distantes, como o Estado, deve-se percebê-lo, por exemplo, no interior das ações libertadoras e no campo de

relações em que elas são geradas e exercitadas. Os “dispositivos técnicos minúsculos”, que atuam no interior do espaço do qual Foucault (*apud* MACHADO, 1999, p.12) discorre na sua microfísica. Os processos culturais de reprodução do saber são uma modalidade e um instrumento de realização do poder. A cultura popular, que adentra ao espaço da escola, aparece como um processo e, ao mesmo tempo, o substrato e situações de enfrentamento e luta por hegemonia, autonomia, domínio, resistência e sobrevivência.

Nesta perspectiva, a educação atua como a experiência cotidiana mais regular, mais estável e eficaz de criação e circulação de visões de mundo, da busca por compreensões sobre o destino e os sentidos da vida humana, das lógicas do saber, de éticas e gramáticas dos intercâmbios humanos, das ciências, das artes e dos mistérios que envolvem crenças, religiões e espiritualidades. Para Brandão (2002), com a descoberta do “sujeito pessoal” na escola, supera-se o limite da homogeneização de sujeitos, típica ao ambiente escolar na perspectiva da educação tradicional, que ignora as diferenças e considera a cultura como aspecto geral e único – em grande medida a cultura hegemônica dominante. Através das ações cotidianas, mais precisamente na base dos processos educativos, privilegia as expressões culturais dos sujeitos e se constrói na diversidade.

Os eventos realizados pela Escola Liberdade constituem a via pela qual a cultura do bairro adentra ao seu espaço. No entanto, a importância de tais eventos, ou a prioridade destes em relação ao conteúdo curricular, não é uma unanimidade entre os docentes. Em uma situação de discussão a respeito de adequações no calendário de eventos da escola, realizada no início do segundo semestre de 2017, para o cumprimento do calendário letivo da rede estadual que neste ano foi reduzido para 160 dias¹⁵, a manutenção dos eventos tradicionalmente realizados pela escola foi ponto de grande discussão. Parte dos docentes se posicionou a favor da supressão de alguns eventos em prol da otimização do calendário e priorização dos conteúdos do programa curricular, outra parte ressaltou a importância dos eventos culturais argumentando que tais eventos não podem ser considerados de forma separada dos conteúdos, sendo importantes para o envolvimento e integração dos alunos.

Como ilustrativo da atuação dos sujeitos no cotidiano da escola e dos reflexos das suas constituições, a seguir, realizaremos um relato descritivo e reflexivo de uma ação específica do cotidiano da escola, a festa junina, que é realizada de modo participativo e colaborativo, como elemento de análise para a construção de uma prática de resistência.

¹⁵ Em virtude de greves e paralizações, o calendário letivo da rede estadual de educação não coincidia com o calendário civil. No ano de 2017, a SEDUC propôs e o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou a redução do período letivo de 200 para 160 dias.

4.2.2 Cultura na escola: o fazer festa, um rito escolar

A atividade comemorativa junina é um evento do calendário escolar da Escola Liberdade que nos estimula a perceber outros aspectos, para além dos usuais relativos a costumes, comidas típicas, estereótipos, músicas, brincadeiras, etc. atribuindo uma interpretação que relaciona esse evento construído por um coletivo com as questões do cotidiano que denotam as práticas e estratégias de realização e de fortalecimento de uma comunidade.

A análise é realizada a partir de uma contextualização na perspectiva histórica e filosófica de Huizinga (1993) na obra *Homo Ludens – o jogo como elemento da cultura*, na qual o autor reflete sobre as formas lúdicas da arte, relaciona jogo e música e aponta o valor ético e educativo da festa.

Para se pensar a prática de atividades culturais pelo coletivo da escola, para além da festa em si, mas enfocando os processos de criação coletiva e anônima nas “artes de fazer” do cotidiano, utilizamos a abordagem de Certeau (2014) na obra “a invenção do cotidiano” na qual concebe este cotidiano perpassado pelas operações/realizações que compõem uma cultura as quais envolvem aspectos de *uso* e de *consumo*, nos modos de proceder da criatividade, ou seja, nos procedimentos.

O pensamento de Coll (2002) é também utilizado, a partir da sua abordagem sobre os níveis estruturais de toda cultura que enfoca as práticas concretas e cotidianas na dimensão *mítico-simbólica* percebida muito mais na concretude das ações reais do que nas questões do imaginário. Assim como seus apontamentos sobre a importância da interculturalidade nas ações cotidianas e os desafios desta no campo educativo e suas reflexões sobre a importância da organização comunitária como mecanismo de articulação das pessoas e fundamental para uma vida digna dos sujeitos.

Neste sentido, a festa é concebida como um rito escolar e uma manifestação cultural. Refletir sobre o seu sentido e significado na relação da educação com a cultura, nos provoca a pensar as atividades culturais como práticas de resistência e de envolvimento de outras manifestações culturais do bairro. No sentido de que a festa, para além do evento socioeducativo, constitui em momento lúdico, ritualístico que envolve os sujeitos e faz com que a participação de todos seja também um ritual, na qual também se envolve questões não materiais e subjetivas.

Dia de festa na escola

07 de junho, de 2017. O dia começa cedo na escola. Apesar de não haver aula neste dia, às 8h da manhã o movimento de pessoas é intenso, principalmente na cozinha, pois alguns alimentos serão preparados lá por merendeiras e professoras que se dividem na preparação do mugunzá, do cozido de carne que vai dar origem a um caldo cremoso e do processamento da macaxeira para a confecção de bolos e que também servirá para engrossar e dar maior cremosidade ao caldo. O espaço da cozinha ficará assim por quase todo o dia. No entanto, ao final da tarde deverá estar livre para a instalação dos adereços decorativos.

Aos poucos, a movimentação na escola aumenta. Na secretaria, um grupo de pessoas prepara as fichas que serão utilizadas como ingresso e como controle na comercialização dos comes e bebes, nos corredores alunas e alunos, coordenados por uma professora, confeccionam bandeirolas e balões juninos para a decoração do espaço.

A escola não para. Às três da tarde, o ambiente é movimentado e o colorido vai tomando conta do visual. Um mural decorativo é finalizado. No pátio encontram-se duas barracas montadas com a decoração inacabada. Um grupo grande trabalha na quadra para deixá-la pronta até as dezenove horas, pois além da quadrilha da escola, outras quadrilhas convidadas estarão a postos na hora marcada. Há uma certa correria, alguns pequenos conflitos entre as mais de cinquenta pessoas envolvidas na preparação da festa que não demorará a iniciar.

Um pouco antes das dezenove horas a festa está pronta. A escola está toda enfeitada com adereços juninos: bandeirolas, folhas de palmeira e um balão de São João no centro da quadra – palco de todas as apresentações que ainda estão por vir nesta noite. A quadra não é coberta e, no céu sem nuvens, a lua cheia rompe a barreira da iluminação artificial dos postes e complementa a ambientação. Ouve-se músicas juninas “de raiz” – do forró pé-de-serra à embalos de São João. A portaria está instalada, o balcão de venda das fichas organizado, com atendentes à postos, as barracas de comidas típicas impecáveis. A noite promete!

Os professores e demais servidores da escola chegam primeiro, prontos para receber os participantes para uma das mais aguardadas festas juninas do Bairro Liberdade. O ingresso custa três reais e vale uma rifa para concorrer a dois ingressos para o show da dupla Jorge e Matheus, na Expoama.

Entrada liberada! A atmosfera é de festa e a comunidade adentra à escola, não antes de parar em frente ao mural de boas-vindas para uma fotografia. Hoje, para alunos e alunas, o look é outro. No lugar da camiseta azul e calça ou saia do uniforme, os trajes são os mais variados possíveis e a família vem junto. Em pouco tempo a ambientação junina da escola ganha seu componente principal, as pessoas. Cadeia do amor e “recadinho do coração” dão aquele estímulo aos encontros e declarações aos interessados.

Começam as apresentações culturais. Uma, duas, três quadrilhas convidadas ocupam a quadra com ritmos, cadência e animação. Expectadores aglomeram-se para assistir, aplaudem e reconhecem a beleza, a coreografia e o figurino das apresentações. A quarta quadrilha é a mais aguardada de todas, recebida aos gritos e aplausos de um público animado e estimulante que acompanha cada passo dos brincantes com alegria. Essa é a quadrilha dos alunos e alunas da escola que não tem figurino planejado e uniformizado, a caracterização é livre, os movimentos simples, mas carregados de energia e humor. A festa está chegando ao fim, falta ainda sorteio, desfile e o boi, no entanto, a apresentação principal valeu o ingresso. (Relato da autora)

4.2.2.1 A festa e a sua relação com o jogo: um ato educativo

Huizinga (1993), na sua obra *Homo Ludens* – o jogo como elemento da cultura, aborda o jogo como um fenômeno cultural e não biológico, analisando-o numa perspectiva histórica e, considerando-o como elementar e fundamental à própria vida. Propõe o emprego da expressão *Homo ludens* para designar a espécie humana, em complementação às expressões *homo sapiens*

e *Homo faber*, que se referem à racionalidade e ao trabalho, possibilidade de se fabricar objetos. Pois o jogo constitui-se numa terceira função da atividade, que acontece tanto na vida humana como na animal, e é “tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos”. Não que o homem que joga substitua o homem que conhece, raciocina, mas posiciona-se ao lado, assim como o homem que trabalha. (HUIZINGA, 1993 11 e 13)

São características fundamentais do jogo, na análise de Huizinga (1993), o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade; o fato de não ser vida corrente nem vida real, mas uma evasão da vida real para uma dimensão temporária de atividade que tem orientação própria; no domínio do jogo há uma ordem específica e absoluta, assim ele cria ordem e é ordem ao introduzir uma perfeição temporária e limitada na confusão da vida e na imperfeição do mundo. É por esta última característica, a afinidade entre a ordem e o jogo que este, relaciona-se ao domínio da estética, em virtude da tendência para ser belo e, portanto, fascinante, cativante que o jogo está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia. (HUIZINGA, 1993 11 e 13)

O autor aponta a presença dos aspectos do jogo nas diversas áreas da atividade humana – dentre estes o direito, a guerra, o conhecimento, a poesia – e define a função do jogo a partir de dois aspectos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa. Ressalta que essas funções podem confundir-se a ponto de que o jogo pode passar a “representar” uma luta ou até mesmo tornar-se uma luta para melhor representar de algo.

Neste jogo de representação, o ritual consiste numa ação que tem como matéria um drama, um ato, uma ação representada num palco que pode ser realizada na forma de um espetáculo ou de uma competição. Assim,

o rito, ou "ato ritual", representa um acontecimento cósmico, um evento dentro do processo natural. Contudo, a palavra "representa" não exprime o sentido exato da ação, pelo menos na conotação mais vaga que atualmente predomina; porque aqui "representação" é realmente *identificação*, a repetição mística ou a *representação* do acontecimento. O ritual produz um efeito que, mais do que *figurativamente mostrado*, é *realmente reproduzido* na ação. Portanto, a função do rito está longe de ser simplesmente imitativa, leva a uma verdadeira participação no próprio ato sagrado. (HUIZINGA, 1993, p.18)

Outro aspecto desse jogo de representação, que se relaciona também com ritual, consiste nas festas que também possuem o mesmo caráter de independência que é atribuído ao jogo. Para esta afirmação Huizinga (1993) fundamenta-se em Kerényi (1897-1973) para reforçar que, entre as realidades psíquicas, a festa é uma entidade autônoma, impossível de se assimilar a qualquer outra coisa que exista no mundo.

Relacionando a festa e o jogo, aponta que nos dois ocorre uma eliminação da vida cotidiana, neles predomina a alegria, mesmo que não necessariamente, pois uma a festa também pode ser séria. Festa e jogo são limitados no tempo e no espaço e envolvem uma combinação de regras estritas com a mais autêntica liberdade. Ou seja, as características comuns entre festa e o jogo são aquelas principais em cada um deles separadamente e, a junção de ambos (Jogo e festa) pode se perceber na dança, “irmã gêmea da música”, pertencente à esfera lúdica da vida cotidiana.

Huizinga (1993) procura fundamentar uma explicação do jogo e a sua relação com a festa, desde o pensamento filosófico grego, da mitologia em que os deuses ordenaram que se realizassem as festas de ação de graças como descanso para suas preocupações, e deram-lhes Apoio, as Musas e Dionísio como companheiros dessas festas, a fim de que tais divindades ajudassem no restabelecimento da ordem das coisas entre os homens condenados ao sofrimento. Daí a explicação de Platão do jogo, a qual estabelece que, sendo as criaturas jovens incapazes de conservar em repouso seus corpos e suas vozes, estas têm a necessidade “movimentar-se, constantemente e fazer ruídos de alegria, precisam correr, saltar, dançar e emitir toda a espécie de gritos”. (HUIZINGA, 1993, p. 178)

Desta forma, a dança que consiste num dos aspectos de uma festa, que é

sempre, em todos os povos e em todas as épocas, a mais pura e perfeita forma de jogo. É certo que nem todas as formas de dança apresentam essa qualidade lúdica em toda a sua plenitude. Esta se verifica mais facilmente na dança de roda ou de figura, mas também está presente na dança individual, como aliás acontece em todos os casos em que a dança é uma exibição de movimento rítmico, como no minueto ou na quadrilha. (HUIZINGA, 1993, p.84)

4.2.2.2 *A festa como criação coletiva e anônima nas “artes de fazer”*

Certeau (2014), como referência para interpretação das práticas e fazeres do cotidiano, desde a sua obra “a invenção do cotidiano – artes de fazer”, na qual concebe o cotidiano perpassado pelas operações/realizações que compõem uma cultura. Para analisar essas práticas cotidianas, parte das questões relativas à produção dos consumidores as quais se resumem na definição do uso ou do consumo, nos modos de proceder da criatividade cotidiana e na formalidade dessas práticas. A respeito do uso ou consumo, em se tratando da indústria cultural e da cultura de massa, Certeau (1998) reflete que a fabricação pelos sistemas não possibilita aos consumidores “um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos” e que, à produção racionalizada (dos produtos), corresponde outra produção qualificada de consumo que se percebe nas maneiras de se empregar os produtos impostos pela ordem dominante. Ou seja, os procedimentos de consumo estabelecem a diferença ou a semelhança entre a produção da

imagem (oficial) e a outra produção, aquela realizada nos processos de sua utilização, nos modos de proceder. (CERTEAU, 2014, p. 39)

São essas práticas cotidianas, que o autor chama de “maneiras de fazer”, que possibilitam os sujeitos “se reapropriarem do espaço organizado pelas técnicas e pela produção sociocultural” e as ações construídas pela “criatividade dispersa, tática e bricoladora” dos grupos ou dos indivíduos que, embora presos em redes de vigilância (como define Foucault), criam uma “rede de antidisciplina” e, mesmo sendo multiformes e fragmentárias, são realizadas no interior dos aparelhos (no detalhe das ocasiões) e desprovidas de ideologias ou instituições próprias, também obedecem a regras e têm uma lógica. (CERTEAU, 2014, p.41)

Neste sentido, a cultura popular é essencialmente formulada nas “artes de fazer”, no sentido de que traduz uma ação concreta, um modo de agir, estimulado por uma maneira de pensar, “uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar”. Certeau (2014) propõe uma *análise polemológica* da cultura, no sentido de que esta, se considerada somente em seu aspecto mais convencional, acaba por legitimar a razão do mais forte (a cultura dominante). No entanto, por se desenvolver entre tensões e até mesmo violências, fornecendo equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos temporários, a cultura possibilita que as táticas do consumo e engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, e culmina numa politização das práticas cotidianas. (CERTEAU, 2014, p. 44 e 45)

Neste sentido, as práticas cotidianas envolvem táticas, maneiras de fazer que, ao contrário das estratégias que se escondem “sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que as sustenta” protegidas pelo “lugar próprio ou pela instituição”, a tática é o exemplo de que a inteligência é indissociável dos “combates e dos prazeres cotidianos que articula”. Táticas envolvem ainda a retórica. Ou seja, por meio da linguagem se evidencia as regras formais de agir de uma sociedade e os funcionamentos que as diferenciam, as “artes de dizer”. (CERTEAU, 2014, p. 51).

Dessa forma, cultura pode ser definida como “o conjunto de crenças, mitos, conhecimentos, instituições e práticas por meio dos quais uma sociedade afirma sua presença no mundo e garante sua reprodução e permanência no tempo”. A cultura se organiza em três níveis estruturais. O primeiro refere-se aos valores e crenças. O segundo diz respeito às instituições que se desenvolvem nos diversos âmbitos da realidade, que seria a concretização estrutural dos valores e crenças e o marco referencial dentro do qual se inscrevem e se desenvolvem as práticas concretas. O terceiro nível são as práticas concretas e cotidianas nos âmbitos político, econômico, da organização social, científico, territorial, educacional, religioso

etc. da realidade. Estes últimos são os elementos mais visíveis de qualquer cultura, aqueles com que nos deparamos em primeiro lugar (COLL, 2002, p.27).

Por serem as práticas concretas e cotidianas elementos mais visíveis da cultura, estas pressupõem uma dimensão *mítico-simbólica* que está presente muito mais na concretude das ações reais do que nas ações do imaginário. Portanto, esta dimensão *mítico-simbólica*, percebida nas ações concretas, constituem a gênese da diversidade entre as culturas existentes no mundo.

Coll (2002), postula que a diversidade cultural do mundo não pode ser ignorada, mesmo em nome do “advento” da globalização. Segundo ele, o diálogo intercultural possibilita o desenvolvimento e o reconhecimento mútuo entre as culturas. No sentido de que a diversidade cultural, é “a configuração da realização de uma vida plena e em comunhão com toda a realidade” e a sua defesa significa muito mais o respeito àquilo que as pessoas e comunidades são “do que uma obsessão pelo que se acredita que elas deveriam ser”. Ou seja,

(...) trata-se de um respeito à complexidade humana, que não admite visões uniformes nem imposições redutoras, a cujas restrições a vida jamais se submete. Aceitar a diversidade cultural não é um ato de tolerância para com o outro, distinto de mim ou da minha comunidade, mas o reconhecimento desse outro (pessoal e comunitário) como realidade plena, contraditória, como portador de saber, de conhecimentos e práticas por meio dos quais ele é e tenta ser plenamente. (COLL, 2002, p. 40 e41)

O autor estabelece ainda sobre a noção de sociedade como fundamental na organização social surgida a partir da modernidade ocidental.

Entretanto, em muitas culturas, para bem ou para mal, a base da organização social não é a sociedade, como organização dos indivíduos, e sim a comunidade, como mecanismo de articulação das pessoas. O âmbito comunitário é fundamental para garantir uma vida digna, esteja ele ou não inserido num espaço social mais amplo. Nesse terreno, o desafio intercultural consiste em procurar o modo de tornar compatíveis o âmbito comunitário e o âmbito da sociedade, sem que o segundo absorva e anule o primeiro e sem que o primeiro anule as pessoas. (COLL, 2002, p.84 e85)

Dessa forma, a cultura educativa tem a função de transmitir “valores, formas de comportamento, crenças, e isso vale inclusive para a cultura educativa ocidental moderna” (COLL, 2002, p. 90). O desafio de se trabalhar a interculturalidade, no campo educativo pressupõe a necessidade de se considerar, além da escolarização e da alfabetização dos sujeitos, a aprendizagem fora do contexto escolar. Ou seja, há a necessidade de se tomar como possibilidades as demais culturas educativas, pois existem outras de maneiras aprender que se relacionam com as culturas educativas.

Perceber uma festa do cotidiano de uma escola, tantas vezes realizada, como um rito escolar e de certa forma como uma manifestação cultural provoca-nos a refletir sobre o sentido de tal manifestação e seu significado na relação da educação com a cultura, numa leitura mais

ampla, no sentido que um evento como esse atravessa os muros da escola e que envolve os sujeitos e faz com que a participação de todos seja também um ritual. Assim, possibilita que outras manifestações culturais do bairro também participem. A festa aqui é concebida para além da festa, mas como um momento lúdico, ritualístico mesmo que o sentido aparente seja o de arrecadar fundos para a escola e a colaboração dos alunos na execução da festa, tenha a contrapartida da nota, a realização da festa envolve questões não materiais e subjetivas, elementos necessários para o desenvolvimento da cultura.

As reflexões de Huizinga (1993) nos possibilitam ponderar a respeito do sentido da festa como um rito escolar, no caso da festa junina, pode-se dizer que é uma atividade que envolve outros aspectos, para além daqueles que rotineiramente costuma-se observar. Por exemplo: que a festa faz parte da cultura e é importante valorizar a cultura no ambiente escolar; que é produto da indústria cultural, com características meramente comerciais; ou que a escola apenas cumpre com um compromisso de calendário para arrecadar recursos. Além do tema junino pode-se perceber a importância da festa em si, na sua forma lúdica que, para chegar ao seu ponto culminante, o ritual, envolve também outros rituais.

Percebemos, então, duas dimensões desses pequenos rituais e a sua importância dentro do processo formativo da escola. A primeira dimensão é a da mobilização e organização da comunidade em torno da realização da festa, que envolve processos de práticas e fazeres do cotidiano; e a segunda é a valorização da produção dos sujeitos da escola nas encenações apresentações culturais do evento.

A festa junina é um evento cultural do calendário da escola que, elaborado coletivamente em momentos de planejamento do ano letivo, tem sua culminância no mês de junho, período em que tais festas tradicionalmente são realizadas em todo o Brasil. Levando em consideração que as atividades socioculturais envolvem transformações e interações entre as culturas (LARAIA, 2009), esse tipo de festa tem origem nas quadrilhas europeias, que adaptadas às questões locais e regionais, incorpora outros elementos da cultura local e integra-se ao calendário das escolas como um dos principais eventos que envolvem a interação com a comunidade.

O relato “dia de festa na escola”, descreve a preparação e a realização da festa junina na Escola Liberdade. Percebe-se que o envolvimento de grande parte da comunidade da escola na produção do evento, num trabalho que se inicia dias antes e aponta que o comprometimento de todos na realização, é provocado pela satisfação e pelos desafios enfrentados para que a festa seja bem sucedida e que não haja imprevistos. No sentido de que o momento da festa é um momento de alegria, embora, para que isso aconteça, cada um tenha que desempenhar um papel

na sua produção. Cada sujeito, em alguma medida, é produtor e consumidor desta ação cultural. O que impulsiona este tipo de envolvimento? O que implica a participação de todos na festa? Em que medida um evento cultural como este é constituído como processo de aprendizagem?

As observações de Certeau (2014), ajudam numa interpretação dos aspectos do envolvimento do coletivo da escola na realização de um evento festivo do cotidiano. Até se alcançar o resultado final, o produto, demanda o envolvimento individual de cada sujeito. Por ser tal festa um evento de calendário, que tradicionalmente é realizada, o formato é um padrão que deve ser seguido. No entanto, este padrão é ressignificado e adaptado à comunidade que, nas suas ações mais elementares, fazem a festa e os seus processos preparativos “do seu jeito” corroborando-a como elemento da cultura que fortalece a interação entre os sujeitos e a alteridade da comunidade.

Em síntese, pode-se dizer que a festa tem uma importância em si, é lúdica e, para chegar ao seu ponto culminante, o ritual, envolve outros rituais, outros aspectos que foram percebidos em duas dimensões: a mobilização e organização da comunidade em torno da realização da festa, que envolve processos de práticas e fazeres do cotidiano e a valorização da produção dos sujeitos da escola no consumo dos produtos (concretos e simbólicos).

Percebemos ainda que o envolvimento da comunidade da escola, num trabalho coletivo e anônimo denota que o comprometimento é provocado pela satisfação e pelos desafios enfrentados. O processo de produção coletiva demonstra que nele as relações são ressignificadas e que também possibilita os sujeitos se reapropriarem do espaço da escola de forma autônoma. A festa é um momento excepcional em que a rotina cotidiana é suspensa e na qual a vivência das atividades culturais aparecem como possibilidade educativa, a partir de outras maneiras aprender e de se relacionar.

CONCLUSÃO

A escola pública e a suas práticas educativas, influenciadas por dinâmicas sociais diversas e por políticas e programas educacionais, se constituem em campo de disputa e em espaço de possibilidade de transformações. As práticas cotidianas da escola, neste trabalho ilustradas pela atuação da Escola Estadual de Ensino Médio Liberdade, em decorrência da postura dos seus sujeitos, refletida na atuação para o atendimento às diretrizes dos programas e projetos governamentais, denotam a utilização de táticas e procedimentos que possibilitam certa autonomia em adequar o atendimento às exigências externas às suas possibilidades de ganho, sem descaracterizar suas práticas históricas.

Considerando a ideologia decorrente de um processo material de produção de ideias, crenças e valores que orientam a ação dos indivíduos no meio social, por meio da qual o indivíduo elabora sua concepção de mundo e constrói suas formas de agir, individual ou coletivamente na sociedade. Considerando ainda que a ideologia está também relacionada a interesses de determinados grupos e que, no Estado neoliberal, prevalecem os interesses das classes dominantes, na construção de hegemonia, a escola como mecanismo privilegiado de inculcação ideológica, constitui locus estratégico da atuação para fortalecimento do sistema, no seu papel de distribuição de capital cultural, influenciando na construção de mentalidades e de sujeitos para o atendimento às exigências do mercado.

Por outro lado, a educação é também campo de disputa entre esta concepção neoliberal de educação e a concepção crítica, que a considera um bem público que deve ser gestado desde um projeto pedagógico para a socialização e construção de conhecimentos construídos historicamente, devendo contribuir, a partir de uma postura emancipadora, com o posicionamento crítico dos sujeitos, sendo utilizada como mecanismo de socialização e construção de outras epistemologias, construídas e difundidas pelos sujeitos a despeito da ideologia dominante.

Outrossim, a educação, como mecanismo da sociedade civil para consolidação de hegemonia e controle social, pressupõe a regulação legal exercida pelo Estado através das leis, normas e políticas que organizam os sistemas educacionais e que definem, dentre outros, os critérios de formação dos indivíduos, metodologias de ensino, estrutura e composição curricular, normas de gestão dos sistemas e das escolas. Essa regulação estatal, nos últimos anos tem sido influenciada pela participação de representantes do setor privado, estimuladas por estratégias governamentais que legitimam a participação de organismos representantes do capital na elaboração e consolidação das políticas públicas para a educação, assim como para o controle das escolas. O “Pacto Pela Educação do Pará” e seus projetos de consolidação aparece

como uma ação integrada de diferentes setores e níveis de governo, da iniciativa privada e de organismos internacionais, como o BID em torno do objetivo de “promover” a educação pública no Estado do Pará, a partir da realização de ações estratégicas, sob a ótica da melhoria da qualidade do ensino, notadamente atribuída a números percentuais de desenvolvimento estabelecidos por padrões de avaliação externos.

A educação, como atividade sociocultural, transcende os espaços da escola e o conhecimento é também produzido e disseminado em outras esferas, num sistema complexo de interações que envolve dentre outros fatores, o aspecto cultural da comunidade, mas também da cultura hegemônica. Esse aspecto é refletido nas práticas e vivências de atores locais e se concretizam no chão da escola, na sua prática cotidiana mais elementar.

Dessa forma, a escola que se constitui em espaço decisivo de efetivação dos programas e projetos elaborados no âmbito dos governos, tem nas práticas educativas do seu cotidiano o envolvimento dos sujeitos - alunos, professores, equipe técnica, comunidade -, do seu lugar de atuação, constituinte de um meio mais amplo, e por isso é influenciada por fatores endógenos e exógenos que se refletem nas suas práticas. Esses aspectos sociais e políticos podem servir tanto para legitimar os objetivos das políticas oficiais de Estado, quanto para afirmar práticas cotidianas já consolidadas e as suas táticas de resistência.

As práticas cotidianas da escola – por serem atravessadas tanto pelas instâncias de poder estatal, a exemplo dos programas e projetos, quanto pela dinâmica própria da escola e seus sujeitos – são realizadas em tempos e espaços do cotidiano escolar, desde as atividades didáticas mais convencionais (as aulas), até as ocasiões especiais de culminância de projetos, ações culturais intencionalmente planejadas (festas), vivência fora da sala de aula, por seus corredores. Portanto, são caracterizadas pela diversidade de sujeitos e pela participação colaborativa na concepção e execução das atividades.

Além de campo de disputa, a escola pública e a suas práticas educativas, influenciadas por dinâmicas sociais diversas e por políticas e programas educacionais, se constitui em espaço de possibilidade de transformações. Pois suas práticas cotidianas, em decorrência da postura dos seus sujeitos, refletida na atuação para o atendimento às diretrizes dos programas e projetos governamentais, denotam a utilização de táticas e procedimentos que possibilitam certa autonomia em adequar o atendimento às exigências externas às suas possibilidades de ganho, sem descaracterizar suas práticas históricas.

Desse modo, consideramos que, desde o processo de implantação, as políticas educacionais oficiais são fortemente influenciadas por setores empresariais como uma estratégia das classes dominantes para o controle das práticas educativas e interferência na

formação dos sujeitos de modo a atender às necessidades do capital. No entanto, políticas educacionais neoliberais, materializadas em programas como o Jovem de Futuro, impactam no cotidiano da escola de modo que os *habitus* ajustam-se a partir da relação entre aquilo que é estabelecido nas diretrizes e orientações formais e as ações concretas, concebidas e realizadas a partir dos sujeitos da escola, nas suas táticas de resistência.

A temática política educacional, quando relacionada às práticas cotidianas, apresenta elementos pouco considerados nas elaborações oficiais pois traz a vivência do chão da escola e as implicações desse desenvolvimento para uma reflexão crítica dessas políticas pelo fato de possibilitar pautá-las na realidade.

Em suma, as compreensões sobre esses aspectos do cotidiano da escola e as suas relações com os projetos de financeirização que são impostos às escolas tem especial relevância por possibilitar uma politização das ações locais adquirida pela conscientização dos seus sujeitos. Assim como o conhecimento desses implicadores contribui para autonomia da escola na sua atuação, colabora ainda com os processos formativos da escola para o fortalecimento das práticas já consolidadas e a construção de novas práticas emancipadoras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. **Antropologia dos Archivos da Amazônia**. Rio de Janeiro: Casa 8 / Fundação Universidade do Amazonas, 2008, p. 15-153.

ALMEIDA, José Jonas. **A cidade de Marabá sob o impacto dos projetos governamentais**. Dissertação de Mestrado, Programa de em História Econômica do Departamento de História do FFLCH da USP. São Paulo, 2008.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal Editora, 2001.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Trad. Tomáz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

BECKER, Bertha. **O Estado e a questão da terra na fronteira: uma contribuição geopolítica**. In: VIEIRA, Ima Célia Guimarães (org). *As Amazônia de Bertha K. Becker: ensaios sobre geografia e sociedade na região amazônica: vol. 1. 1ª edição*. Rio de Janeiro: Garamond, 2015, p. 233-257)

BOURDIEU, Pierre. **A economia das Trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
_____. **Reprodução Cultural e reprodução Social**. In: BOURDIEU, P. *Economia das trocas simbólicas*. Trad. Sergio Miceli. 6.ed. São Paulo: 2005. (p. 295-336).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Como Cultura**. Campinas: Mercado das letras, 2002.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do cotidiano – Artes de fazer**. Tradução Ephivan Ferreira Alves. 22ª Edição, Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

_____. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobranszky. 7ª edição, Campinas-SP: Papirus, 2012 – (Coleção Travessia do Século)

CHAUÍ, Marilena. **<cultura, democracia e socialismo> in: Cidadania Cultural o direito à Cultura**. 1ª edição, São Paulo-SP: Editora Perseu Abramo, 2006 (P. 129-147)

COSTA, C. V. e SANTOS, T. F. A. M. **O arcabouço jurídico de regulamentação do Pacto Pela Educação do Pará**. EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR, 26 a 29/10/2015.

DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. Tradução Silvana Vieira, Luis Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual paulista: Editora Boitempo, 1997.

_____. **<Versões de cultura>, <Cultura em crise>, <Cultura e natureza> in: Ideias de Cultura**. 1ª edição, Tradução: Sofia Rodrigues, Título do original inglês: *The Idea of Culture*, Lisboa-Pt: Temas e Debates — Actividades Editoriais-L.da, 2003 (p. 11-72, 115-144)

Escola Estadual de Ensino Médio Liberdade. **Projeto Político Pedagógico (PPP) - 2016-2018**. Marabá-PA, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2005, pag. 07-27.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Teoria e Prática em Educação Popular**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação - nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação**. In: Educação e Sociedade, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. Campinas, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas**. IN Revista trabalho necessário, ano 13, número 20, 2015. Disponível em www.uff.br/trabalhonecessario; Ano 13, Nº 20/2015.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª edição, São Paulo: Cortez, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 8ª Edição, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Concepção dialética da História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3ª Edição, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARVEY, David. **O neoliberalismo, história e implicações**. Tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo-SP: Edições Loyola, 2008.

HEBETTE, Jean e Marin, Rosa Acevedo. **Grandes projetos e transformações na fronteira**. In: Cruzando a fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia. Vol III pg 61 a 72. Belém. EDUFPA, 2004.

IOE-PA. **Governo e sociedade lançam Pacto pela Educação do Pará** Notícia de 26/03/2013, disponível em <http://www.ioepa.com.br/2012/noticias.aspx?id=815> acesso em 12/03/2019

INSTITUTO UNIBANCO. **Circuito de Gestão: princípios e método - percurso formativo de gestão escolar para resultados de aprendizagem**. Edição de 2017. Disponível em <https://www.institutounibanco.org.br/metodo/>. Acesso em 31/03/2019.

_____. **Curso de Gestão para Resultados, Módulo: Apoio ao Circuito de Gestão**. Disponível em

<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Caderno%20Curso%20GEpR-1.pdf>. Acesso em 26/09/2018.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14ª edição, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. 1ª Edição, São Paulo: Editora Moraes, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos Libâneo. **As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação**. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (org.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas: Alínea, 2005. p. 15-58.

MACHADO, Lia Osório. **Urbanização e migração na Amazônia legal: sugestão para uma abordagem geopolítica**. In: VIEIRA, Ima Célia Guimarães (org). As Amazônia de Bertha K. Becker: ensaios sobre geografia e sociedade na região amazônica: vol. 1. 1ª edição. Rio de Janeiro: Garamond, 2015, p. 378-387)

MACHADO, R. **Introdução: por uma genealogia do poder**. In: FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: GRAAL. 1999, p. 9-25.

MICELI, Sérgio. **A força do sentido**, in BOURDIEU, Pierre. A economia das Trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVES, L. M. W. **O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia**. FIOCRUZ 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO

PARÁ. **Sistema de Governança do Pacto pela Educação do Pará**, elaboração Equipe Synergos, 2015.

_____. **Guia de Contribuição do setor Privado para o Pacto pela Educação do Pará**, elaboração Equipe Synergos, 2015.

RUSSI, Anilson. **Entre o legal e o real: a regularização fundiária nos assentamentos urbanos informais do município de Marabá**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Orientador: Prof. Dr. William Santos de Assis. Marabá-PA, 2014.

SANTOS, T. M. **Parcerias Público-Privadas e Gestão Escolar Pública**. Revista Cocar. Belém, vol 7, n.14, p. 66-72| ago-dez 2013

SAVIANI, Dermeval. **Educação – do senso comum à consciência filosófica**. 13ª edição, Campinas-SP: Autores Associados, 2000 (coleção educação contemporânea)

SETTON, M. G. J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.** Revista Brasileira de Educação [en línea] 2002, (Maio/Jun/Jul/Ago) : [consulta: 28 de julho de 2014] Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502005>> ISSN 1413-2478

SEVERINO, Antônio .Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1986. Coleção Temas básicos de educação e ensino.

SOUZA , V. A. **O plano de metas do compromisso todos pela educação – desdobramentos na gestão educacional e no trabalho docente.** Tese de Doutorado, Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo.** Tradução André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia,** trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.