



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

RAUL VINÍCIUS ARAÚJO LIMA

**O Programa Mais Educação: uma análise sobre o *habitus* do professor
coordenador dentro do contexto da prática**

Campinas
2015

Raul Vinícius Araújo Lima

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE O HÁBITUS DO PROFESSOR
COORDENADOR DENTRO DO CONTEXTO DA PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Supervisor/Orientador: Profa. Dra. Gilga Figueiredo Portugal Gouvêa

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO RAUL VINÍCIUS ARAÚJO LIMA, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. GILGA FIGUEIREDO PORTUGAL GOUVÊA.



CAMPINAS

2015

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Cecília Maria Jorge Nicolau - CRB 8/3387

L628p Lima, Raul Vinícius Araújo, 1988-
O programa mais educação : uma análise sobre o habitus do professor coordenador dentro do contexto da prática / Raul Vinícius Araújo Lima. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Programa Mais Educação. 2. Habitus. 3. Prática docente. I. Gouvêa, Gilda Figueiredo Portugal, 1944-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The more education program : an analysis of the habitus coordinator teacher within the context of the practice

Palavras-chave em inglês:

More Education Program

Habitus

Teaching practice

Área de concentração: Sociologia

Titulação: Mestre em Sociologia

Banca examinadora:

Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa [Orientador]

Maria da Graça Jacintho Setton

Michel Nicolau Netto

Data de defesa: 11-11-2015

Programa de Pós-Graduação: Sociologia



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado, composta pelos Professores Doutores a seguir descritos, em sessão pública realizada em 11/11/2015, considerou o candidato Raul Vinícius Araújo Lima.

Prof(a) Dr(a): Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa

Prof(a) Dr(a): Maria da Graça Jacintho Setton

Prof(o) Dr(o): Michel Nicolau Netto

A Ata de Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

AGRADECIMENTOS

É acreditando que cada sensação, sentimento, experiência e tudo aquilo que cada um carrega consigo são pequenas partes de algo bem maior, que eu gostaria de expressar meu sincero agradecimento:

À minha mãe Alda por sua infinita paciência e ao meu pai Marinho por sua total falta de paciência. Obrigado, por ser quem são;

Ao meu irmão Guilherme pela profunda amizade, cuidado, apoio, pela admiração mútua e pelas leituras, *We're blood fucking brothers!* À minha cunhada Ana Carolina pelo apoio e carinho. E a Feijão pelo carinho de sempre;

À família Araújo por todo apoio e carinho: tia Nena, tia Micheline, tio Aderivaldo e tio Nito, obrigado;

Aos amigos e às amigas de idas e vindas: Gustavo, Bruno, Flávia, Perron, Ricardo, Marcella, Carolina e à Isabella pela ajuda no final da graduação;

A Raphael Lima pela sincera amizade, a Tiago e Juliana pela sincera amizade e pela ajuda no início da graduação. Meninos, o Santa Cruz será sempre o melhor!

Aos “ZR” Silvan e Diego pela amizade ímpar;

Aos amigos e às amigas da UFPE: Ewerton, Leonardo, Marília e Lara;

A Danilo, Camila e Pedro pela amizade e carinho na ponte Pernambuco/São Paulo;

A Raphael Silveiras pela amizade e leitura, que continuemos a desafinar o coro dos contentes;

À Katiani Shishito por cada caos, pelo espelho, pelo carinho e pela leitura;

Aos amigos e à amiga da UNICAMP: Luã, Antônio, Henrique, Murillo e Mariana. E aos camaradas e às camaradas do Grupo de Estudo em Pierre Bourdieu; e ao professor Michel Nicolau;

Aos camaradas da Casa A6A pelo acolhimento na “moras”, e à Fernanda por todo carinho;

Aos camaradas da Casa de Dona Menininha. Mercês e Ana Luiza, obrigado pela presença e carinho de vocês;

À professora Gilda Gouvêa pela confiança nessa empreitada e pela orientação;

Ao professor Josué Pereira pelos ensinamentos de vida e acadêmicos;

Aos professores Fernando Lourenço e Vicente Rodriguez pela qualificação, e ao professor Jefferson Mainardes pelo apoio na pesquisa.

*...por lo que fue y por lo que pudo ser
Por lo que hay, por lo que puede faltar
Por lo que venga y por este instante
Levanta el vaso y a brindar por el aguante!*

Calle 13

RESUMO

Esta pesquisa analisa o impacto do *habitus* sobre a prática dos Professores Coordenadores do Programa Mais Educação. Este último é uma política indutora que visa executar a diretriz da Educação Integral dentro das escolas da rede pública, prevista no Plano Nacional de Educação. Neste sentido, acredita-se que o *habitus*, a partir aceção de Pierre Bourdieu, enquanto princípio matriz de práticas e interpretações influencia diferentemente na execução e reconfiguração da política pública em seu contexto da prática, este interpretado a partir da abordagem do ciclo de políticas proposta por Stephen Ball. Esta abordagem permite a análise de uma política pública educacional, desde sua idealização conflituosa aos seus diferentes resultados gerados. A análise aqui apresentada se desenvolveu na Escola Municipal Professora Annete Melchiorretto e na Escola Municipal Arraial Novo do Bom Jesus, localizadas na cidade de Diadema-SP e Recife-PE, respectivamente. Para tal análise foram coletados dados, através dos documentos oficiais do Ministério da Educação acerca do programa, foram realizadas entrevistas com os Professores Coordenadores e com outros agentes pedagógicos, bem como observações das atividades realizadas dentro e fora do espaço escolar. Ademais, o conceito de governamentalidade, engendrado por Michel Foucault exerceu fundamental importância para o delineamento dos aspectos dos modos de governar posto em voga através do Programa Mais Educação.

Palavras-chave: *Habitus*, contexto da prática, Programa Mais Educação.

ABSTRACT

This research analyzes the impact of habitus on the practice of Teachers Coordinators of the More Education Program. The latter is an inducer policy intended to implement the directive of Integral Education within the public schools, provided for in the National Education Plan. In this sense, it is believed that the habitus, as defined by Pierre Bourdieu, as a principle array of practices and interpretations influence differently implementation and reconfiguration of public policy in your context of practice, this interpreted from policy cycle approach proposed by Stephen Ball. This approach allows analysis of an educational public policy, from its conception to its conflict generated different results. The analysis presented here was developed at the Municipal School Professora Annette Melchiorretto and Municipal School Arraial Novo do Bom Jesus, located in the town of Diadema-SP and Recife-PE, respectively. For this analysis, data were collected through the official documents Ministry of Education about the Program, interviews were conducted with the coordinators Teachers and other educational agents as well as observations of the activities conducted within and outside the school environment. Moreover, the concept of governmentality engendered by Michel Foucault exercised fundamental importance for the design of the aspects of the ways to govern put in vogue by the More Education Program.

Keywords: *Habitus*, context of the practice, Programa Mais Educação

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CONED - Congresso Nacional de Educação

CAE – Conselho Escolar de Diadema

FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PME – Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

SIMEC/Módulo PAR - Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação

TPE – Todos Pela Educação

Sumário

INTRODUÇÃO	11
APRESENTAÇÃO	21
CAPÍTULO I	22
1.1 UM MODELO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA: O <i>MODUS OPERANDI</i> DOCENTE A PARTIR DOS PRODUTOS ESTRUTURADOS.....	22
CAPÍTULO II	44
2.1 UM OLHAR SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL ATRAVÉS DO CONTEXTO DA PRÁTICA	44
2.2 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....	54
CAPÍTULO III	66
3.1 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: DA POLÍTICA NACIONAL À PRÁTICA ESCOLAR.....	66
3.2 O TEXTO POLÍTICO E SUAS INSEGURANÇAS	66
3.3 A COMPOSIÇÃO DOS <i>HABITUS</i> E SUAS INFLUÊNCIAS	74
3.4 OS USOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ASPECTOS DE UMA GOVERNAMENTALIDADE.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXO I – QUESTIONÁRIO SOCIOANALITICO	137
ANEXO II - QUESTIONÁRIO POLÍTICO	143

INTRODUÇÃO

Venho através deste trabalho explicar os resultados da pesquisa, que tem como objetivo maior compreender qual a influência que o *habitus* dos Professores Coordenadores do Programa Mais Educação pode exercer sobre o *contexto da prática* dessa política pública educacional. A partir disto, a minha intenção é trazer à tona e discutir alguns aspectos sobre mediação que há na relação entre agência e estrutura, proporcionada pelo *habitus*. Neste sentido, tentei evidenciar algumas características para além de um posicionamento exclusivamente dependente da classe social, ou seja, busquei explorar o processo pelo qual os agentes são construídos em seus diversos aspectos sociais, ao mesmo tempo em que constroem toda a realidade social, que é responsável por construí-los.

Esta pesquisa também serviu para aprofundar minhas reflexões sobre algumas indagações que me vêm “aperreando o juízo” desde o tempo da minha graduação. Tentei lidar aqui com alguns dos problemas que me afligem enquanto estudante das Ciências Sociais. E tendo em mente o complexo processo que fundamenta a relação entre um indivíduo e a sociedade, aqui também está um pouco de uma tentativa de autoanálise. Neste sentido, ao examinar a problemática dessa relação dialética, a meu ver, ela está constituída a partir de uma relação de complementariedade entre diversos fatores.

Assim, a elaboração desta pesquisa, as leituras, o processo de inserção nos campos, o planejamento deste texto e sua escrita seguem uma ordem não exatamente usual, mas que reflete parte do modo pelo qual enxergo a constituição da realidade social. Ademais, foi tentando compreender a importância que se efetiva através das diferenças entre os indivíduos, que consegui olhar para as diferentes práticas enquanto o que há de mais singular e universal em cada uma.

Tive a oportunidade de aprofundar tal reflexão através de minha pesquisa de iniciação científica realizada na Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj)¹, instituto de pesquisa localizado na cidade de Recife. E a partir do trabalho concluído nesta primeira pesquisa, consegui elencar e colocar em ordem alguns apontamentos sobre uma Sociologia da Educação, que antes estavam desorganizados. Ademais, foi através dessa iniciação que pude entrar em contato com toda uma teoria de políticas públicas educacionais. Assim, sempre interessado no tratamento que as Ciências Sociais, mais ainda a Sociologia, davam a tais questões educacionais, foi ao concluir meu Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação

¹ Gostaria de agradecer a Cibele Rodrigues pela oportunidade e orientação nos dois anos em que fiz parte da FUNDAJ.

(TCC) pela Universidade Federal de Pernambuco² que consegui dar continuidade às ideias que fundamentaram o trabalho que hoje apresento.

Assim, se durante minha conclusão do curso em Ciências Sociais pude enxergar um pouco mais fundo a relação entre agência e estrutura, acredito que os apontamentos feitos neste texto sejam mais profundos e concisos ainda. Porém, tenho a esperança de que eles não se configurem como a última lente através da qual poderei ainda olhar para a realidade.

Foi durante minha iniciação científica em que pude conhecer o Programa Mais Educação. Foi nesse momento que passei a olhar para o sistema de educação nacional não apenas enquanto um sistema falido e capaz apenas de reproduzir as condições e instrumentos para o desenrolar da desigualdade social que impera no Brasil. Foi a partir daí que passei a acreditar que as mudanças em tal sistema são possíveis. E, através de um seminário oferecido pelo Ministério da Educação acerca do modelo de Educação Integral difundido pelo Programa, que tive acesso ao documentário “Mais Educação: Despertar em tempo integral”.

Este documentário traz os relatos de alunos, pais, mães, diretores, vice-diretores, professores e professoras comunitários narrando os casos de suas escolas enquanto modelos de referência no desempenho do Programa. O documentário narra o desenvolvimento das atividades em vários estados do país como Minas Gerais, Pará, Pernambuco e São Paulo. E foi ao assistir as falas dos alunos e alunas, pais e mães, professoras comunitárias e estagiários desses dois últimos estados que escolhi investigar a prática da política a partir da Escola Municipal Arraial Novo do Bom Jesus, localizada na cidade de Recife- PE, e da Escola Municipal Professora Annete Melchiorretto, localizada na cidade de Diadema- SP.

Pude perceber através dos relatos contidos no documentário, de maneira geral, que há (ou está sendo construído) um discurso hegemônico, no qual o referido Programa está se desenvolvendo bem na busca por uma melhoria na educação básica. Porém, a característica que mais chamou minha atenção nesse discurso é a reconfiguração da política que pais, alunos e professores constroem sobre o programa. E foi a partir da hipótese de que a política pode ser reconfigurada de diferentes formas, através da prática dos agentes, mais especificamente, dos Professores Coordenadores, que parti para o campo.

Em 09 de janeiro de 2001, o então Governo Federal instituiu a lei nº10.172 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos. Este Plano é composto por metas e objetivos que visam à elevação global do nível de escolaridade da população; à melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; à redução das

² Gostaria de agradecer à professora Rosane Alencar pela orientação deste trabalho.

desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência escolar e à democratização da gestão no ensino público. O plano define as diretrizes para gestão e financiamento da educação, as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino, e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação.

O PNE possui também prioridades: a garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e a permanência na escola e a conclusão desse ensino; a garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino - a educação infantil, o ensino médio e a educação superior; valorização dos profissionais da educação; e desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

E tomando como base o PNE (2001-2011) foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE funciona como uma ferramenta de planejamento para os entes federados e escolas na criação de ações para identificar e solucionar os problemas que afetam a educação. Em outras palavras, o Ministério da Educação delimitou algumas características e diretrizes prioritárias para que as escolas possam receber o seu apoio. O PDE através de seus pilares administrativo, técnico e financeiro dá suporte ao PNE, e estes pilares estão baseados nos dados estatísticos obtidos através dos instrumentos de avaliação das redes ensino da educação básica. Por sua vez, estes instrumentos de avaliação foram elaborados a partir dos critérios objetivos contidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que foi lançado também na mesma época.

Concomitantemente ao PDE e ao IDEB foi apresentado à população brasileira o Decreto nº 6.094, o Plano de Metas Todos pela Educação, e segundo Demerval Saviani (2007) ele seria a principal das 29 ações contidas no PDE. O Decreto estabeleceu que a União unisse esforços com Estados, Municípios e com o Distrito Federal no sentido de fornecer apoio na implementação de diretrizes e avaliações em prol da melhoria da educação. Assim, os entes federados através de um regime de colaboração com o Governo Federal, através do seu suporte financeiro e técnico, tornar-se-iam capazes de elaborar seus relativos Planos de Ações Articuladas (PAR) com intuito de chegar a diagnósticos sobre suas respectivas situações educacionais.

Neste sentido, o PAR, enquanto instrumento de diagnóstico, possui quatro dimensões: a gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e

apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos. E dentre as ações elaboradas através do PAR, estão a gestão e a implementação da Educação Integral, ações estas que estão contidas no PDE e são executadas através de programas como o Mais Educação. Este foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), hoje denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O Programa Mais Educação foi instituído através da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. O programa “[...] visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (Brasil, Ministério da Educação, 2007c: 1). Através de parceiras interministeriais e com a Controladoria Geral da União, o Programa Mais Educação foi instituído, reafirmando, assim, o dever do Estado e da Sociedade em garantirem os direitos à saúde, à vida, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária às crianças e aos adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco (BRASIL, Ministério da Educação, 2007c).

O financiamento do Programa Mais Educação acontece através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/Educação Integral). O dinheiro seria depositado diretamente na conta das escolas, que seriam abertas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esses recursos transferidos para as escolas podem ser destinados ao custeio (ressarcimento das despesas de alimentação e transporte dos estagiários; bem como para aquisição de materiais e contratação de serviços necessários à execução das atividades), e ao capital (aquisição de bens materiais contidos nos kits e bens permanentes para o programa).

O Programa Mais Educação tem por finalidade:

- I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e Municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;
- II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;
- III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrando à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;
- IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior

integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social -SUAS;

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e

VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas à instituição do Programa (BRASIL, 2007c: 2).

Essa concepção de Educação Integral proposta pelo Programa toma o indivíduo a partir de um processo contínuo de desenvolvimento. E seria a escola, dentro disto, o meio responsável pela transmissão desse conhecimento diferenciado. Tal proposta visa a construir um indivíduo atento aos aspectos multidimensionais da vida, o que envolve questões ambientais, cognitivas, corporais, culturais, estéticas, éticas e sociais. E para isso, as atividades do Programa, que podem ser realizadas dentro e fora dos muros das escolas, devem ser coordenadas pela figura do Professor Comunitário.

Este docente deve ser um professor deslocado das aulas regulares da rede municipal de ensino para gerir as atividades do Programa. Este docente é responsável pela mediação na relação entre alunos, pais, estagiários, a diretoria da escola, Secretaria de Educação Municipal e Ministério da Educação. Ele vai organizar desde os horários das atividades, o processo de seleção dos alunos, a seleção dos estagiários entre outras coisas. E foi justamente sobre a prática desse agente que me detive durante o período dessa pesquisa.

O Programa Mais Educação possui diretrizes específicas para escolas urbanas e do campo. As diretrizes políticas estão divididas em várias segmentações, por exemplo, há diretrizes para aquelas que aderiram ao Programa antes e durante o ano de 2012, bem como há diretrizes específicas para as escolas que aderiram ao programa antes e durante dos anos de 2013 e 2014. Neste sentido, delimito as escolas urbanas Annete Melchiorretto e Arraial Novo do Bom Jesus, não pelo ano de adesão ao programa, mas por se configurarem como os espaços de referência, assim como a prática dos seus respectivos Professores Coordenadores.

O objetivo principal desta pesquisa esteve centrado basicamente em decifrar como uma política pública educacional pode ser reconfigurada através da prática de um agente. Para dar conta desta proposta, acredito que as duas concepções, a do conceito de *habitus* e a

abordagem do ciclo de políticas, ofereceram uma base teórica que me permitiu elaborar uma análise singular e crítica da realidade social. Mais especificamente, saí em busca de compreender como o momento do *contexto da prática* dos Professores Coordenadores do Programa Mais Educação é influenciado pelo *habitus*. Ademais, durante esta pesquisa o conceito de *governamentalidade* se fez de grande importância para o aprofundamento das questões que envolvem a prática da política.

Esta pesquisa tem caráter teórico e empírico. Assim, ao mesmo tempo em que saí na busca por compreender profundamente e problematizar o conceito de *habitus*, por exemplo, fiz isto a partir das observações acerca do desenvolvimento das práticas do Programa Mais Educação. Este trabalho está metodologicamente pautado em dois questionários que serviram para colher as informações sobre as práticas dos Professores Comunitários. E tentando agregar e confrontar os dados obtidos através dos questionários, observei a prática cotidiana dos docentes, e nesse período não observei apenas as atividades do Programa, mas tentei observar todo o funcionamento das escolas. Ademais, me vali de análises dos textos políticos sobre o Programa, confrontando-as diretamente com a prática da política.

Os dois questionários, o sócioanalítico e político, estão incluídos nos anexos deste texto. Estes questionários foram construídos na tentativa de dar conta das mais diversas questões que caracterizam os agentes e suas relações com a estrutura social. Cada questionário está dividido em dimensões específicas e através delas busquei perceber como as diferenças engendradas pelo *habitus* poderiam reconfigurar a prática da política.

Foi a partir de reflexões sobre a proposta de instrumento de análise construído por Pierre Bourdieu em seu livro *A Distinção*, que estruturei o questionário socioanalítico. Este questionário está dividido em nove dimensões e o intuito de cada dimensão é de poder perceber como algumas práticas sociais dão sentidos diferentes, ou não, às práticas escolares de um agente. Por exemplo, quando trago à discussão uma prática étnico-racial, estou preocupado não somente em tentar extrair da prática dos Professores Coordenadores o cerne de suas escolhas, mas também entender como essas escolhas delimitam e são delimitadas por todo o conjunto de suas práticas.

Neste sentido, também com a análise de tal prática étnico-racial, não estou preocupado apenas na autodeclaração racial dos professores, mas busquei entender qual o sentido disso para ele, em suas práticas, se há nestas, influência pelo fato do Professor Coordenador ser negro ou branco, por exemplo. Tendo em vista que o questionário utilizado

como base inspiratória foi desenvolvido para a análise de outra sociedade, busquei elaborar questionamentos através dos quais, e aliados às observações realizadas dentro dos campos, eu pudesse extrair os sentidos simbólicos que operam dentro do sistema de ensino brasileiro de educação.

Já o questionário político foi dividido em dez dimensões. Cada dimensão tem como intuito perceber as relações da prática dos coordenadores com as prefeituras municipais, com a direção escolar, com os alunos, com as populações locais, com o Ministério da Educação, com a infraestrutura das escolas, com o planejamento das atividades do programa, por exemplo. Ou seja, tentei identificar quais são as possíveis questões existentes dentro do meio escolar que possam ser influenciadas ou influenciem a prática do Programa. O questionário está baseado no Anexo I do texto *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais* de Jefferson Mainardes (2006). No texto o autor formula questões com intuito de instigar trabalhos que venham a utilizar o referencial teórico do *ciclo de políticas*, proposto principalmente por Stephen J. Ball. Em seu texto, Mainardes fomenta a elaboração de questões para lidar com os cinco contextos do *ciclo de políticas*. Tentei trazer alguns elementos dos variados contextos que compõem o ciclo, para a análise da política pública em foco. Contudo, tendo em vista o objetivo desta pesquisa, concentrei-me, principalmente, em apreender os principais aspectos das questões sobre o *contexto da prática* da política.

Neste sentido, as observações realizadas serviram para colocar em xeque os textos políticos da política proposta pelo MEC. Assim, as práticas do Programa, não apenas as práticas dos Professores Coordenadores, bem como as das Prefeituras, dos pais e mães, e dos estagiários foram colocadas frente a todo o aparato de diretrizes e normas engendrado pelo Ministério. Estas investigações em cada escola aconteceram dentro de um período de uma semana. Também pude conversar com pais, estagiários, alunos e funcionários no intuito de problematizar e refletir sobre a prática docente.

O presente trabalho está dividido em três partes. A primeira parte é uma breve apresentação da percepção que tenho a respeito da Educação e da Sociologia. A segunda parte está dividida em três capítulos. E na última parte trago algumas considerações finais acerca das reflexões realizadas sobre os objetivos propostos.

O primeiro capítulo possui um subtópico, *Um modelo de observação da prática: o modus operandi docente a partir dos produtos estruturados*, no qual construí minha análise sobre a importância e o desenvolvimento do pensamento de Pierre Bourdieu. Em um

primeiro momento tentei demonstrar um pouco da teoria dos três teóricos tidos comumente como clássicos da Sociologia, Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx e como seus trabalhos influenciaram a teoria de Bourdieu. Após esse momento, debruço-me sobre a teoria do autor francês, tendo como foco específico sua teoria do *habitus* e seus pensamentos sobre uma Sociologia da Educação. A partir disto introduzo como o Professor Comunitário, imbuído de exercer uma autoridade legitimada pela sociedade, vai agir de acordo com os mais diferentes componentes de sua individualidade.

O segundo capítulo deste trabalho, possui dois subtópicos. O primeiro é *Um olhar sobre a política pública educacional através do contexto da prática*, e o segundo é o *A política nacional de educação*. Na primeira parte do capítulo trago a reflexão sobre a importância dos estudos pós-estruturalistas, estes que observam os sistemas de ensino para além da influência do Estado, para a Educação. Neste sentido saio em defesa da valorização das diferenças entre os agentes pedagógicos, o que, a meu ver, coloca-os como peças fundamentais no desenvolvimento de uma política pública. Após isto trago a abordagem do *ciclo de políticas*, centrada na figura de Stephen Ball, para demonstrar como uma política pública, mais especificamente uma política pública educacional, pode ser reconfigurada através do sentido da prática dos agentes.

A segunda parte deste capítulo analisa o atual cenário da política de educação brasileira. Busco demonstrar como o atual contexto nacional de construção de políticas passa por modificações de tendências internacionais. Neste sentido, argumento que a política educacional brasileira segue a mesma linha de pensamento que está posta em vários países espalhados pelo mundo, e que essa linha de indução internacional acaba por dar um sentido mercadológico à produção e à execução das políticas públicas. Por fim, busco demonstrar como as políticas educacionais atuais estão inseridas dentro de uma *governamentalidade*, por outro modo, como o cenário político atual está inserido dentro daquilo que Michel Foucault chama das maneiras ou formas de governar. Maneiras essas que possuem seus próprios instrumentos de vigilância e de punição dos agentes, que funcionam dando sentido ao governo de si e posteriormente ao governo do outro. Portanto, busco introduzir tal conceito foucaultiano para enxergar como as diretrizes e as práticas do Programa Mais Educação servem no governo das condutas.

No terceiro capítulo, mais especificamente no subtópico *O Programa Mais Educação: da política nacional à prática escolar*, trago uma breve introdução sobre o que será discutido nestes. Na segunda parte deste capítulo, *O texto político e suas inseguranças*,

coloco em xeque algumas das diretrizes que constam no texto político do Programa. Traço um detalhamento sobre o Programa Mais Educação e suas bases, sua correlação com Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011), bem como com Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresentado em 2007. Este último que tentou se instituir como um Plano Nacional de Educação alternativo em contrapartida ao Plano proposto em 2001 (SAVIANI, 2007). Assim, o Programa Mais Educação coloca em prática todo um arcabouço político que visa promover um modelo de Educação Integral. E para tal, nos textos políticos são elencadas atividades alternativas às aulas regulares, mas que como mostrarei, o próprio texto político apresenta mudanças constantes nas propostas das atividades. O que, a meu ver, mostra as inseguranças políticas do Programa, apesar dos seus quase dez anos de funcionamento.

Na terceira parte deste capítulo, *A composição dos habitus e suas influências*, saio na defesa do argumento de que não há apenas um *habitus* influenciando as práticas do indivíduos. Acredito que na verdade os *habitus* vão se apresentando ao mesmo tempo em que as práticas dos agentes se desenvolvem. Sendo tal conceito o aparato responsável por engendrar as mais variadas práticas, os gostos, ele não se configura mecânico, algo unidimensional e determinista. Contudo, acredito que o *habitus*, ou os *habitus* sejam justamente aquilo que possibilita que um agente possa apresentar variadas características em uma mesma prática. Neste sentido, elenco a prática de gênero e sexualidade, a prática (não) religiosa e a prática racial dos agentes para demonstrar como esses outros aspectos devem ser analisados e interpretados de forma complementar a uma prática de classes.

Na quarta parte do terceiro capítulo, *Os usos do Programa Mais Educação enquanto política pública: aspectos de uma governamentalidade*, trago os apontamentos feitos sobre a arte de governar que é exercida através do Programa Mais Educação. Elencando o *contexto da prática* enquanto momento crucial para a análise da política, acredito que seja justamente aí onde aparecem as formas, as medidas, os instrumentos responsáveis pelo governo da conduta.

Assim, o discurso da Educação Integral proposto pelo MEC através do Programa quando fala sobre a estrutura física das escolas, a formação dos agentes, as formas de financiamento, do trabalho em conjunto que deveria haver entre alunos, professores do horário regular, Professores Coordenadores, diretores e vice-diretores, Prefeituras e Governo Federal propaga algo que além de concretizar parcialmente a proposta educacional, funciona, na verdade, como um mecanismo para o governo da conduta dos indivíduos.

Já na última parte deste texto trago minhas considerações finais sobre todo o processo de influência do *habitus* sobre a prática dos Professores Comunitários. Trago como os *habitus* podem ir além de uma exclusiva dependência de questões de acumulação e obtenção de lucro através dos mais diversos capitais. Ademais, é acreditando que há uma complementariedade sobre as práticas de um *habitus* de classe, que saio em defesa pela análise de práticas engendradas por diferentes elementos também construídos socialmente, e que incidem sobre os agentes dentro da realidade social.

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho é compreender como está constituída a prática de um agente responsável por formar outros agentes, saio a observar e apreender o maior número questões que venham a influenciar essa prática. Sendo assim, ao construir este trabalho sociológico, e tendo em mente as minhas limitações, acredito que:

[...] a sociologia, assim como outras ciências [...] pode apreender um número cada vez mais vasto de objetos com um número cada vez mais reduzido de conceitos e hipóteses teóricas (BOURDIEU, p.44/45, 2001).

Trocando em miúdos, *a priori*, não quero fazer de minha análise instrumento de um *manifesto dos contra a educação pública*, manifesto daqueles que através do senso comum, de recortes de jornal, de informes radiofônicos, de reportagens televisivas, de artigos acadêmicos polarizados e que sem conhecer a fundo a realidade de qualquer escola pública, constroem, julgam e divulgam um retrato depreciativo de tais realidades escolares. *A posteriori*, também não almejo que minha análise seja instrumento de exaltação de um modelo político tão confuso quanto o que está em vigor no Brasil há décadas. Enfim, acredito que é a partir da percepção das diferenças entre as práticas de onde poderia emergir a possibilidade de mudança, assim, tentarei aqui revelar através dessas linhas uma fotografia da realidade dessas práticas dentro das escolas.

Apresentação

Tema caro a várias ciências, a educação é para esta pesquisa não apenas objeto de análise, contudo, ela é entendida como um fragmento e instrumento presente na construção da realidade social. A educação aqui não será vista apenas como um dos espaços de disputa de poder, espaço de coerção social, espaço para a reprodução da desigualdade social, tampouco será analisada apenas enquanto instrumento de ascensão social. A educação será analisada enquanto uma das partes necessárias para uma mudança, e não como muitos acreditam que ela seja o único fator através do qual poderia ocorrer uma mudança. Assim, tento trazer uma reflexão sobre como uma parte do sistema de educação brasileiro pode ser analisada enquanto instrumento da construção da nossa realidade nacional.

Sendo a educação uma parte ligada e que põe em funcionamento a engrenagem do todo social, pensar em sua configuração é fundamental se se busca entender como a educação pode servir na e para a sociedade, entenda-se aqui sociedade não apenas como a sobreposição da estrutura, com suas regras e normas recaindo sobre os agentes nas suas relações e nas suas práticas, ou o contrário apenas. Contudo, busco compreender a sociedade enquanto um constructo engendrado nos e pelos agentes, que ressignificando são ressignificados na e pela sociedade no decorrer de suas histórias. Desta maneira, acredito que esses agentes não podem ser analisados de maneira generalizada. Pois, cada possibilidade de conflito de interesses entre as práticas desses agentes, cada estilo de vida são delimitados por um *habitus* diferente.

Analisar qual a função e como o *habitus*, através do aporte teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu, influencia na prática de um agente, oferece, a meu ver, uma ótica para observar a relação entre estrutura e agência, ao mesmo tempo em que me parece um caminho interessante de fuga face às interpretações demasiadamente objetivas ou subjetivas. Tendo em vista que o *habitus* é responsável por engendrar práticas, gostos e interpretações dentro e acerca de uma mesma parcela da realidade social, acredito ser necessário observar como as diferentes histórias, categorias e condições de vida dos agentes, constroem e são construídas. Neste sentido, fomento aqui a discussão a respeito desse empreendimento mediador da relação entre agência e estrutura, com o objetivo de demonstrar como a prática educativa sofre graves embates produzidos pelos diversos interesses que a compõem.

Capítulo I

1.1 Um modelo de observação da prática: o *modus operandi* docente a partir dos produtos estruturados

Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber constroem suas teorias sociológicas de modo a pensar e a determinar a sobreposição de um ou outro lado da dupla constituição da realidade, ou seja, ora a estrutura social exerce seu poder determinista sobre os agentes, ora a interação entre agente e agente torna-se o fator motriz da realidade social. Tendo em vista a força e a vasta produção desses autores, buscarei apenas delimitar alguns dos traços sobre suas concepções acerca da realidade social e como suas obras acabam influenciando o pensamento bourdieusiano.

Durkheim (1999), frente ao confuso tratamento dado às questões sociais em sua época, buscou elevar a sociologia além do senso comum, momento este no qual os fatos sociais deixariam de ser destituídos de valores científicos. O autor procurou nos sinais exteriores ao indivíduo comprovar que a vida social existe no todo e não nas partes, tampouco apenas no somatório dessas. Delimitando que nem todo acontecimento dentro de uma sociedade é um fato social, o autor nos traz a ideia de que o fato social consiste em modos de agir, pensar e sentir, capaz de exercer uma influência coercitiva e que seria reconhecido por cada agente.

Dotado de uma força de coerção demasiadamente forte, o fato social exerceria sua influência de maneira imperceptível e quando violado garantiria uma repressão sobre os transgressores. Sendo cada fato social um fator exterior e coercitivo aos agentes, caberia a um fato social confirmar e reproduzir o trabalho realizado por todos. De acordo com o autor, caberia à educação tal papel, pois, esta consistiria justamente na força contínua para impor às crianças os modos de sentir e executar as práticas cotidianas, nas quais elas não chegariam por si só. Assim, os hábitos desses agentes são o produto de tal coerção externa e que com o passar do tempo seriam naturalizados ao ponto de passarem despercebidos, pois, seriam gerados por essa força instituída para além dos agentes (DURKHEIM, 1999).

A sociologia proposta por Durkheim busca ir além das concepções subjetivas, sendo assim necessário tratar os fatos sociais como coisas, para que se possa chegar às leis da realidade social, caso contrário, estaríamos apenas dotados de meras ideias primitivas sobre a constituição da realidade social. Deste modo, deveríamos nos afastar de todas as pré-noções de senso comum acerca da realidade social, tendo em vista que a realidade presente não poderia ser reconhecida como tal, sem um estudo sistemático, pois, não faria sentido

entendermos algo já conhecido. Precisaríamos, então, observar o objeto sociológico a partir de um aparato científico analítico e não a partir de nossas concepções subjetivas (DURKHEIM, 1999). A respeito da função social da educação, a teoria durkheiminiana nos expõe que sendo a educação o fato social responsável pela reprodução das regras e convenções da sociedade, ela não poderia ser encarada de outra maneira, se não desta forma:

A educação é ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (DURKHEIM, 2011: 41).

Durkheim ao delimitar a função da educação como sendo essa transferência dos modos de agir, sentir e de pensar de uma geração mais velha para uma geração mais nova, elenca alguns pontos que vão nortear seus pressupostos. Essas características da educação, ou como o autor define, essa “educação moral” têm em vista uma maior racionalidade e possui regras já preestabelecidas. Portanto, o trabalho dos professores estaria imerso no objetivo de transmitir para as crianças, nada mais ou nada menos do que esse conjunto de regras morais pré-existentes, fundamentais à regularidade da vida social, em outras palavras, regras que são fundamentais ao ideal coletivo. Neste sentido, os elementos primordiais dessa “educação moral” são: a disciplina, a adesão a grupos sociais e a autonomia da vontade (DURKHEIM, 2008).

Essa ação educativa, essa mera transferência de padrões, não acontece sobre uma “tábula rasa” (DURKHEIM, 2008). O autor defende que toda criança possui uma essência própria, contudo, mesmo assim seria preciso introduzir nessa criança os preceitos que vão além das vontades próprias de um indivíduo. Seria necessário, então, introduzi-las na regularidade da vida coletiva. Daí que encontramos justamente o poder da disciplina sendo exercido dentro da ação educativa.

A disciplina vai funcionar justamente na ordenação das regras morais e dos fins acerca da conduta da criança. Dito de outra forma, a disciplina irá conduzir a criança a uma moderação de suas atitudes, que é necessária à vida coletiva, e que vai além dos desejos e das vontades individuais:

Portanto, a ação moral é aquela que persegue fins impessoais. Mas os fins impessoais do ato moral não podem ser nem aqueles de um indivíduo diferente do agente, nem aqueles de muitos indivíduos. Disso se segue que esses fins devem se referir a algo diferente dos indivíduos. Eles são supra-individuais (DURKHEIM, 2008: 72).

E é justamente esse espírito de coletividade, essa “adesão aos grupos sociais”, o segundo elemento indispensável para que a “educação moral” possa ser exercida. Assim, os

fins das ações dos indivíduos devem levar em consideração apenas a vida em sociedade, esta que é algo além da soma das vontades dos indivíduos. Ela é um ser único de natureza própria (DURKHEIM; 2008).

Contudo, para que os indivíduos possam aderir a essa moral coletiva é necessário que haja um interesse por parte desses agentes. Não bastaria apenas eles estarem sob o efeito coercitivo da moral, é necessário que eles escolham ser parte disso tudo, que eles sintam-se bem agindo de acordo com essas normas. O agente não poderia ser livre se ele não escolher viver em sociedade, ele deve escolher racionalmente abdicar de suas vontades pessoais. Assim:

Para agir moralmente, não é mais suficiente apenas respeitar a disciplina, aderir a um grupo; é preciso ainda que, seja no deferimento à regra, seja no devotamento a um ideal coletivo, tenhamos a consciência, a mais clara e completa possível, das razões de nossa conduta. Porque é essa consciência que confere a nosso ato essa autonomia que a consciência pública atualmente exige de todo ser verdadeiramente e plenamente moral (DURKHEIM, 2008: 124).

Dessa forma, estando a criança dentro do meio escolar ela receberá todas as indicações para que possa seguir essa autoridade moral e submeter-se às obrigações que constituem a disciplina escolar (DURKHEIM; 2008). A sala de aula nesse sentido é entendida enquanto uma sociedade, na qual há regras a serem adotadas e cumpridas pelos indivíduos. E dentro desta imagem da sociedade, cabe ao professor propagar os ditames morais. Ademais, a sala de aula também possui suas penalidades como toda sociedade. Mas esta penalidade deve ter a característica de apenas prevenir as transgressões às regras e não intimidar os transgressores e os possíveis transgressores. Ela deve reafirmar a fé na moral existente.

Por sua vez, Karl Marx (1988) desenvolve seu argumento imerso em uma crítica à burguesia, esta enquanto detentora dos meios de produção e dos meios de exploração da força de trabalho proletariado, isto é, há uma classe que sai em prol da obtenção de lucro sobre o valor produzido pela força de trabalho de uma classe explorada. Para Marx (1988), a relação de exploração, capitalista e trabalhador, comanda o “sentido” das relações sociais.

Para o autor toda história que se constitui é a existência de indivíduos humanos, diferentes dos animais por produzirem seus meios de vida, dentro das relações de produção e reprodução dos meios materiais de existência. O que os indivíduos são depende das condições materiais de sua produção e reprodução. Ademais, a produção de ideias e de consciência está fortemente ligada à atividade material, na qual os indivíduos são submetidos a um poder que

lhes é estranho, ao poder do mercado, este que só teria seu fim por obra da revolução comunista e com a superação da propriedade privada (MARX; ENGELS, 1977).

A educação olhada a partir dessa perspectiva também está alocada dentro de uma relação de funcionalidade. A educação seria o meio através do qual o capitalismo alcançaria o nível de conhecimento intelectual que ele mesmo exige e que a divisão do trabalho demanda. Fica evidente, assim, que o papel da educação é a transmissão de um conhecimento de alguém para alguém frente às demandas sociais, ou seja, alunos são instruídos por seus professores de acordo com as necessidades e exigências da estrutura social. A constituição social dos indivíduos é eclipsada em detrimento das exigências do funcionamento das sociedades.

Marx e Engels (1983) vão engendrar reivindicações acerca de um novo sistema de ensino que traga o ensino universal, gratuito e obrigatório. Os autores estão preocupados em unir o trabalho manual ao trabalho intelectual, em outras palavras, a questão que lhes interessa “[...] é a dos trabalhadores e o modelo em que pensam é o de uma estrutura social onde os trabalhadores tenham a hegemonia, onde desapareça a divisão do trabalho e a felicidade substitua a necessidade” (MARX; ENGELS, 1983: 6).

Indo contra a apropriação da força de trabalho pelo capital, que tem como fim gerar mais-valia, o interesse da perspectiva marxista é justamente constituir um sistema de ensino no qual a força de trabalho estará integrada aos indivíduos de uma única maneira, na qual o operário não fique sujeito à compra e venda de sua força de trabalho, assim, “vigiar máquinas, reatar fios quebrados, não são atividades que exijam do operário um esforço de pensamento, mas, além disso, impedem-no de ocupar o espírito com outros pensamentos” (MARX; ENGELS, 1983: 24).

Ao explicitarem essa integração do trabalho manual e o trabalho intelectual, Marx e Engels (1983) defendem que isso também deve ser colocado para o caso das crianças, ou seja, eles defendem a integração do trabalho produtivo à educação, isso tudo somado também a uma educação corporal, tal como os exercícios militares e de ginástica. Assim: “esta combinação de trabalho produtivo pago com educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocrática” (MARX; ENGELS, 1983: 60).

Essa integração elencada pelos autores visa que os jovens poderão se libertar dos ditames engendrados pela divisão do trabalho, isto é, impondo o fim do sistema capitalista de produção. Portanto, através desse trabalho integrado os jovens poderiam passar pelos mais variados ramos de produção, levando em conta suas próprias necessidades e demandas,

desenvolvendo seus próprios sentidos, bem como suas aptidões. Assim seria instalado o modo de produção comunista e estariam encerradas todas as diferenças entre as classes sociais (MARX; ENGLÉS, 1983).

Já Max Weber (2004) não toma o capitalismo propriamente dito, como o fez Marx, mas sim o espírito do capitalismo, as ações, os jeitos, as interações que engendraram o modelo capitalista. O autor não efetua uma análise materialista e econômica das condições de produção da realidade social, mas busca explicar as concepções éticas e religiosas dos agentes para promoverem o capitalismo moderno. Weber examina como os calvinistas, puritanos e batistas, lançaram-se na aventura do capitalismo e explica como fiéis religiosos tendo poupado e acumulado capital possibilitariam um investimento em seus próprios rendimentos para gerarem mais lucro. Em outras palavras, através de uma prática religiosa, e não somente ética, mas através de uma prática ascética, econômica e cotidiana, os indivíduos dão razão e funcionamento a um modelo capitalista de vida (WEBER, 2004).

Esse ascetismo constituía-se através da forma de um forte controle ativo e racional da vontade, visando libertar o homem de seus instintos, prendendo-o numa precisa esfera de práticas e devoções que guiavam todo o seu dia. Ou seja, em nome da glória de Deus, os agentes regiam suas vidas em uma conduta extremamente rigorosa e moral. Contudo, toda essa devoção culminava em um “desencantamento do mundo”, que seria a consequência da racionalização da vida. Essa racionalidade produziria resultados que contradizem as aspirações emancipatórias da modernidade (WEBER, 2004).

Weber (1991; 2006) postula em sua teoria a Sociologia enquanto uma ciência que busca compreender e interpretar a ação social, explicando-a no seu decorrer e nos seus fins. Esta ação se configura na e pela interação do comportamento humano, isto é, há ação social quando a ação do agente se refere à conduta de outro agente e que por ela orienta seu curso. Há nesses fundamentos de Weber, uma subjetividade alicerçada em um agente historicamente constituído. A ação desse agente, neste caso, é racionalmente orientada a um fim, por mais que seja difícil a compreensão dos valores e fins que guiam a ação. Assim, toda construção da ação rigorosamente racional desencadeia em um *tipo ideal* de ação.

O desencantamento engendrado pela racionalização e intelectualização dos indivíduos, não indica, de acordo com o autor, que a sociedade moderna seria capaz de realmente entender as condições de vida nas quais vive, significaria apenas que se poderia regular todo entendimento do mundo social através do cálculo. Neste sentido, Weber (1974) defende que o trabalho docente não deveria induzir os alunos a racionalizarem ou impor

qualquer tipo de posicionamento enquanto verdade, ele defende que os fatos deveriam falar por si próprios aos alunos. Desta forma, Weber vai contra a toda uma racionalidade, proporcionada por uma burocracia moderna. Esta última que seria responsável por difundir um sistema de exames e especializações que se tornaria indispensável à própria burocracia. Assim:

A burocratização do capitalismo, com sua exigência de técnicos, funcionários, preparados com especialização, etc., generalizou o sistema de exames por todo o mundo. Acima de tudo, a evolução é muito estimulada pelo prestígio social dos títulos educacionais, adquiridos através desses exames (WEBER, 1974: 278).

Ademais:

Quando ouvimos, de todos os lados, a exigência de uma adoção de currículos regulares e exames especiais, a razão disso é, de certo, não uma “sede de educação” surgida subitamente, mas o desejo de restringir a oferta dessa posição e sua monopolização pelos donos dos títulos educacionais (WEBER, 1974: 279).

Pierre Bourdieu vai integrar o materialismo sensível de Karl Marx, os ensinamentos de Émile Durkheim sobre classificação e as análises de Max Weber sobre as hierarquias de honra, em um modelo sociológico de luta simbólica entre as classes sociais. Seria uma análise que ao longo do tempo trata da passagem da condição e posição, para uma consequência de lutas simbólicas (WACQUANT, 2013). Assim:

A teoria das classes sociais deve, portanto, superar a oposição entre as teorias objetivistas que assimilam as classes (nem que seja para demonstrar por absurdo sua inexistência) a grupos discretos, simples populações enumeráveis e separadas por fronteiras objetivamente inscritas na realidade, e as teorias subjetivistas (ou, se quisermos, *marginalistas*) que reduzem a ‘ordem social’ a uma espécie de classificação coletiva obtida pela agregação das classificações individuais, ou mais precisamente, das estratégias individuais, classificadas e classificantes, pelas quais os agentes classificam a si e aos outros (BOURDIEU, 2013: 108).

Ou dito de outra maneira, a filosofia da ação:

[...] opõe-se radicalmente aos pressupostos antropológicos inscritos na linguagem, na qual comumente se fiam os agentes sociais particularmente os intelectuais, para dar conta da prática (especialmente quando, em nome de um racionalismo estreito, consideram irracional qualquer ação ou representação que não seja engendrada pelas razões explicitamente dadas de ações um indivíduo autônomo, plenamente consciente de suas motivações). Opõe-se também às teses mais extremas de certo estruturalismo, na sua recusa em reduzir os agentes, que considera eminentemente ativos e atuantes (sem transformá-los em agentes), a simples epifenômenos da estrutura (o que parece torna-la igualmente aos olhos dos que sustentam uma ou outra dessas posições) (BOURDIEU, 2011c: 10).

Deste modo, o *habitus*, enquanto grande mediador da realidade social, constituído historicamente através das condições de vida e posição dos agentes na estrutura, surge para organizar todo esse emaranhado concentrado na relação entre agência e estrutura. Esse princípio formulador de práticas classificáveis é também sistema de classificação das mesmas

práticas. É a partir dessa dupla delimitação do *habitus* que é possível entender um pouco mais sobre a construção da realidade social, ou “do espaço dos estilos de vida” (BOURDIEU, 2011a: 162).

Assim, proponho neste trabalho uma análise da construção da realidade social através da relação entre o agente e a estrutura, ou do micro com o macro, ou a partir de uma perspectiva pós-estruturalista. Esta perspectiva, a meu ver, permite uma observação bastante tênue em um nível de profundidade no qual as diferenças, as disputas de poder, as condições de produção material, as normas e valores, bem como a racionalidade da sociedade contemporânea ficam à disposição do observador atento.

A teoria da prática como prática evoca, contra o materialismo positivista, que os objetos de conhecimento são construídos, e não passivamente registrados e, contra o idealismo intelectualista, que o princípio dessa construção é o sistema das disposições estruturadas e estruturantes que se constitui na prática e que é sempre orientado para funções práticas (BOURDIEU, 2011b: 86).

Acredito que a observação fomentada através dessa perspectiva permite uma fotografia do todo e também da relação entre suas partes, entre os grupos sociais e entre seus agentes individualmente constituídos. Contudo, para explicar essas relações individuais, ou mesmo a relação do indivíduo com o todo, acredito ser indispensável prestar uma atenção detalhadamente redobrada em todo o sistema que perpassa a realidade social, pois, a maneira que ela está constituída não implica apenas nas relações visíveis e matérias, mas também em relações de disputas entre as forças simbólicas capazes de passarem despercebidas a um observador desatento (BOURDIEU, 2011b).

A meu ver, a realidade social é um complexo artefato formado por diferenças, que engendram as mais diferentes práticas, no qual as classes estão, a todo tempo, em disputa pela legitimação dos seus modos de viver. Neste sentido, os agentes e suas práticas encontram-se dentro de uma estrutura que distribui desigualmente os diferentes tipos de capital:

[...] o espaço social organiza-se de acordo com três dimensões: na primeira dimensão, os agentes distribuem-se de acordo com o volume global do capital possuído, aí incluído todos os tipos; na segunda, de acordo com a estrutura desse capital, isto é, de acordo com o peso relativo do capital econômico e do cultural no conjunto de seu patrimônio; na terceira, de acordo com a evolução, no tempo, do volume e da estrutura de seu capital (BOURDIEU, 2011c: 30).

Ademais:

Construir o espaço social, essa realidade invisível, que não podemos mostrar nem tocar e que organiza as práticas e as representações dos agentes, é ao mesmo tempo possibilitar a construção de classes teóricas tão homogêneas quanto possível da perspectiva dos dois principais determinantes das práticas e de todas as propriedades que daí decorrem (BOURDIEU, 2011c: 24).

De acordo com Bourdieu, sendo o espaço social, esta realidade invisível na qual se constituem as classes sociais, e estas por sua vez estão em uma relação conflituosa pela legitimação de suas práticas e escolhas. Cada classe vai utilizar seus diversos capitais para fazer referência aos seus aportes simbólicos, promulgando uma constante luta pela permanência da ordem, no caso da classe dominante, ou uma constante luta subversiva no intuito de deslegitimar para legitimar-se, no caso da classe dominada (BOURDIEU, 2011a). Nas palavras do autor:

A classe “real”, se é que ela alguma vez existiu “realmente”, é apenas a classe realizada, isto é, mobilizada, resultado da luta de classificações como luta propriamente simbólica (e política) para impor uma visão do mundo social ou, melhor, uma maneira de construí-la, na percepção e na realidade, e de construir as classes segundo as quais ele pode ser recortado (BOURDIEU, 2011c: 26).

Contudo, por mais que a própria construção da existência das classes sociais como determinantes e determinadas pelo todo social, por mais que as classes estejam inscritas nas distribuições desiguais das oportunidades, fazendo com que a luta de uma classe em impor-se sobre outra seja o norte da construção do espaço social bourdieusiano, pensar na prática de um agente, a meu ver, requer mais atenção à influência de certas práticas específicas. Neste sentido, acredito ser imprescindível observar conjuntamente a prática engendrada por uma raça, por um gênero e uma sexualidade, por uma religião e por uma classe. Dito de outra forma, acredito que essas questões estejam presentes e constituem as mais variadas práticas, através das quais cada agente e de cada grupo de agentes, dentro dos mais variados campos sociais vão dar sentido a realidade social. Tais práticas, deste modo, complementam à própria lógica e à posição de um agente dentro de uma classe, ou seja, enxergo a realidade social a partir de uma relação de complementariedade.

Desta maneira, viso construir uma argumentação diferenciada acerca do modo como estão colocados estas questões que perpassam pela explanação bourdieusiana, pois, acredito que, enquanto instrumentos de uma classificação socialmente construída para hierarquizar os agentes, tais pontos, como raça e gênero deveriam receber um peso social igual às questões econômicas e culturais. Diferentemente, Bourdieu ao desenvolver sua análise sobre a dominação que é exercida sobre homens e mulheres, em seu livro *A Dominação Masculina*, a meu ver, coloca esses dois aspectos, a raça e o gênero, como componentes de uma característica inferiorizada e como peças secundárias frente às questões econômicas e culturais. Ao analisar a relação de poder e privilégio entre homens e mulheres, Bourdieu recorre a duas propriedades, por exemplo.

A primeira propriedade está centrada no que ele chama de “coeficiente simbólico negativo” que coloca um agente como inferior por fazer parte de um grupo socialmente estigmatizado, como aconteceria no caso de um indivíduo da raça negra. A segunda propriedade coloca que mesmo esses agentes que fazem parte de grupos marginalizados são hierarquizados, por exemplo, as mulheres estariam entre si em posições hierarquicamente diferentes se possuírem capitais econômicos e culturais diferentes. Enfim, tentarei demonstrar através da análise dos dados coletados que o “coeficiente simbólico negativo” seja a raça ou o gênero possuem uma demasiada importância tais quais as questões econômicas e culturais, ao engendrarem as práticas dos agentes.

De maneira mais concisa, tendo a pensar que complementando a lógica de classes, existem outras práticas derivadas de outras lógicas, e que indo além das relações entre capitais acumulados e lucros gerados através das trocas simbólicas, essas outras práticas estão permeadas por um conjunto de intenções específicas, mas que também são responsáveis por gerarem mais lucro para aqueles agentes que possuírem as “melhores” condições dentro das trocas. Assim, o que proponho aqui é uma análise (mais ainda minuciosa, porém ciente de suas aporias) da influência do *habitus* na prática de agentes específicos em locais específicos.

Bourdieu ao tratar do conceito de *habitus* deixa evidente a importância desses “coeficientes simbólicos negativos” em relação aos capitais acumulados, contudo acredito que através da observação das práticas de uma maneira mais esmiuçada, seja possível confirmar que esses coeficientes exercem um peso igualmente relevante ao acúmulo e lucro obtido através dos capitais. Desse modo, se “o espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os dois princípios de diferenciação, o capital econômico e o capital cultural” (BOURDIEU, 2011c: 19), segue-se que se os agentes têm mais em comum, quanto mais próximos estejam através desses dois princípios, há outros princípios, há outros capitais gerados por outros *habitus* que os aproximam e os distanciam ainda mais.

Portanto, se há a luta entre as posições dentro da realidade social, há a possibilidade de que essa luta seja constituída por diferentes influências e se “apresentem” da maneira mais diversificada possível, mais uma vez, dentro da mesma lógica de classe, mas não apenas como uma derivação dessa lógica, mas como influências complementares:

Todas as sociedades se apresentam como espaços sociais, isto é, estruturas de diferenças que não podemos compreender verdadeiramente a não ser construindo o princípio gerador que funda diferenças na objetividade. Princípio que é o de estrutura de distribuição das formas de poder ou dos tipos de capital eficientes no

universo social considerado – e que variam, portanto, de acordo com os lugares e os momentos (BOURDIEU, 2011c: 50).

Sendo o *habitus* princípio gerador de práticas, que as organiza juntamente com os gostos, é a necessidade incorporada para alguns e para outros ele é a legitimidade alcançada na forma de gosto. Dito de outra maneira “[...] o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver” (BOURDIEU, 2007: 61). Pierre Bourdieu recontextualiza um conceito que tem suas raízes no pensamento de Aristóteles e na Escolástica. Para o autor este conceito inicia-se reavendo o conceito *hexis* e que é convertida em *habitus*. Neste sentido “a noção de *habitus* exprime, sobretudo, a recusa à toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo, etc” (BOURDIEU, 2007: 61).

Estrutura estruturada, com predisposição a ser estruturante, o *habitus* de uma classe atua enquanto um sistema de disposições duráveis e duradouras, perpassando de geração em geração, e delimitando as possíveis práticas dos agentes, não instalando regras intransponíveis, mas na verdade como organizador da mediação posta em prática por um agente frente à estrutura que lhe é pré-existente. Neste sentido, Bourdieu (2003) em um momento bem específico de suas elucubrações, destrincha o *habitus* em três dimensões, que mesmo funcionando conjuntamente na prática de um agente podem ser analisadas separadamente. O *ethos*, o *eidos* e a *hexis* são essas dimensões.

O conceito de *ethos*, baseado em Hegel, é para Bourdieu a dimensão do *habitus* na qual o sujeito seria capaz de orientar sua conduta por uma escolha baseada em experiências socialmente vivenciadas, os agentes estariam agindo numa dimensão ética, “(sendo a ética um sistema intencionalmente coerente de princípios explícitos)” (BOURDIEU, 2003: 139). O indivíduo assim saberia o que fazer e o que não fazer em uma dada situação social. Contudo, essa prática tipicamente orientada não estaria baseada em um cerne ético estritamente moral que controlaria o comportamento de cada agente e eliminaria a prática voluntária desse agente. Assim, as pessoas não necessariamente saberiam responder a problemas morais, mas poderiam responder a outras situações socialmente vivenciadas no dia-a-dia (BOURDIEU, 2003).

Os princípios práticos de classificação que são constitutivos do *habitus* são *indissociavelmente* lógicos e axiológicos, teóricos e práticos (a partir do momento em que dizemos branco ou preto, dizemos bem ou mal). Orientando-se para a prática, a lógica prática mobiliza inevitavelmente valores (BOURDIEU, 2003: 139).

Já o conceito de *eidos* dá nome justamente ao sistema que Bourdieu acredita ser o responsável pela parte cognitiva do *habitus*. Ou seja, enquanto sistema mental de orientação,

entendimento e decodificação dos fenômenos sociais vivenciados pelos agentes em seu cotidiano a dimensão do *eidos* é responsável justamente por dar sentido a esses acontecimentos para os agentes (BOURDIEU, 2003).

Neste sentido, e de forma articulada com esses sistemas de orientação comportamental e de uma compreensão cognitiva da realidade social, a *hexis* é responsável justamente pela orientação corporal que é aprendida inconscientemente pelos agentes no cotidiano. Assim, a dimensão corporal do *habitus* é responsável, por exemplo, pelos modos de se portar corporificados na fala, no caminhar que os agentes internalizam a partir de suas classes e de suas posições dentro destas. A naturalização desses movimentos corpóreos pode chegar a tal ponto em que os indivíduos os relacionem com fatores como a feminilização ou masculinização do corpo humano biológico.

Em outras palavras, o *habitus* enquanto organizador das práticas possíveis é produto da incorporação de uma objetividade de classe, através da qual se dá a integração entre os agentes. Essa incorporação é produto da exteriorização de uma subjetividade já anteriormente incorporada por outro agente. Assim “a continuidade entre as gerações estabelece-se praticamente através da dialética da exteriorização da interioridade e da interiorização da exterioridade, que é em parte o produto da objectivação da interioridade das gerações passadas” (BOURDIEU, 2002: 168).

Ademais, a noção de *habitus* está intimamente ligada à noção de campo para Bourdieu. O primeiro é justamente o saber agir executado pelos agentes dentro do segundo. Cada campo possui uma autonomia relativa em relação aos outros, assim, cada qual possui uma lógica própria que fundamenta as disputas que existem neles. Essa lógica é justamente a definição dos capitais necessários, objetivos a serem traçados, subversão pretendida, tudo isso para que os agentes possam manter ou modificarem suas posições, porém dentro da mesma lógica de concorrência. Assim:

Todo campo social, seja o campo científico, seja o campo artístico, o campo burocrático ou o campo político, tende a obter daqueles que nele entram essa relação com o campo que chamo de *illusio*. Eles podem querer inverter as relações de força no campo, mas por isso mesmo reconhecem os alvos, não são indiferentes. Querer fazer a revolução em um campo é concordar com o essencial do que é tacitamente exigido por esse campo, a saber, que ele é importante, que o que está em jogo aí é tão importante a ponto de se desejar aí fazer a revolução (BOURDIEU, 2011c: 140).

Estaria assim a realidade social composta por cada campo, os quais permeados de conflitos e diferenças delimitariam uma estrutura hierarquizada. Nos produtos estruturados (*opus operatum*) e nas práticas distintivas (*modus operandi*) está a sistematicidade dos estilos de vida. Ou seja, cada tomada de posição ou cada prática surge sem ser uma ação intencional,

“contudo, o facto de os esquemas poderem ir da prática a prática sem passarem pela explicação e pela consciência não significa que a aquisição do *habitus* se reduza a uma aprendizagem mecânica por tentativas e erros” (BOURDIEU, 2002: 185).

Sendo assim, os agentes não dominam conscientemente e nem da melhor forma as estruturas sociais através das quais exercem suas ações no dia-a-dia. Estas ações são sempre em referência ao domínio de alguma disposição incorporada, seja ela realizada na socialização familiar, seja ela realizada pela Escola ou em outro momento na história de vida de qualquer agente. Ou seja, a escolha por uma prática e não por outra, faz do indivíduo objeto e agente de sua própria prática, produto e produtor de um “mesmo” sentido prático. Cada *habitus* assim conhece e se reconhece na prática dos agentes dentro dos mais variados campos.

Sendo a realidade social o lugar no qual há em atuação as forças de cada classe em disputa, a continuidade ou mudança dessa realidade não depende apenas da consciência ou da mudança de *habitus* de um único agente, ou mesmo do grupo deles. Deste modo, acredito que para compreender que não é apenas através da Escola, enquanto instituição responsável pela inculcação de um arbitrário cultural, ou de uma “educação moral” como afirma Durkheim (2008), mas que há outras instâncias legítimas que, só funcionam interligadas entre si e que assim promovem a manutenção da atual realidade social.

A objetivação nas instituições garantiu a permanência e a acumulabilidade das aquisições, tanto materiais quanto simbólicas, que podem subsistir sem que os agentes tenham que recriá-las contínua e integralmente por uma ação expressa; mas, uma vez que os benefícios garantidos por essas instituições são o objeto de uma apropriação diferencial, ela também tende a garantir, inseparavelmente, a reprodução da estrutura da distribuição do capital que, sob suas diferentes espécies, é a condição dessa apropriação e de dependência (BOURDIEU, 2011b: 220).

Um exemplo dessa interligação entre instituições legítimas e legitimadoras de práticas pode ser observado entre o Direito e a Educação, dois campos, permeados por disputas de classes, mas nos quais apenas o interesse de uma classe se sobressai. De certo modo todo aprendizado escolar só tem um valor se for legitimado por outras instituições normativas que garantam aos beneficiários o direito e a exclusividade da posse sobre tal bem. Assim:

O título escolar, como moeda, tem um valor convencional, formal, juridicamente garantido, portanto livre das limitações locais (diferentemente do capital não escolarmente certificado) e das flutuações temporais: o capital cultural que de alguma forma ele garante de uma vez por todas não necessita ser continuamente provado (BOURDIEU, 2011b: 222/223).

Sendo assim, o *habitus* enquanto produto da incorporação de classes e responsável por engendrar os diferentes estilos de vida e as distâncias diferenciais que existem entre os agentes, ou grupos destes, delimita que:

[...] todas as práticas e as obras do mesmo agente são, por um lado, objetivamente harmonizadas entre si, fora de qualquer busca intencional da coerência, e, por outro, objetivamente orquestradas, fora de qualquer concertação consciente, com as de todos os membros da mesma classe (BOURDIEU, 2011a: 164).

Através da percepção dessa harmonia entre as práticas, há duas práticas que refletem bem sobre a distinção entre as classes e seus estilos de vida, o consumo cultural e o consumo alimentar. Sobre o espaço do consumo cultural, os dois grandes princípios de organização para explicá-lo são o volume global do capital e a estrutura do capital (meios de apropriação e preferências). No consumo alimentar a oposição se coloca entre as diferenças de renda, que dissimula a oposição secundária baseada entre capital cultural nas classes ricas e em capital econômico nas menos ricas (BOURDIEU, 2011a).

O verdadeiro princípio das diferenças que se observam no campo do consumo, e muito além dessa área, é a oposição entre gostos de luxo (ou de liberdade) e os gostos de necessidade: os primeiros caracterizam os indivíduos que são o produto de condições materiais de existência definidas pela distância da necessidade, pela liberdade ou, como se diz, às vezes, pelas facilidades garantidas pela posse de um capital; por sua vez, os segundos exprimem, em seu próprio ajuste, as necessidades de que são o produto (BOURDIEU, 2011a: 168/169).

Por um lado, é possível encontrar o *habitus* da classe dominada, a necessidade incorporada, a “vocação” em forma de estilo de vida dos agentes. Por outro lado, é possível encontrar o *habitus* da classe dominante operando de maneira indiscriminada e delimitando toda a funcionalidade da rela o lógica entre capitais acumulados e lucros, ou em outras palavras, garantindo a legitimidade que uma classe possui para implantar e delimitar sua prática como a única válida:

[...] a partir de então, as rela es de poder e de dependência não se estabelecem mais diretamente entre pessoas; elas se instauram, na própria objetividade, entre institui es, isto  , entre títulos socialmente garantidos e cargos socialmente definidos e, por meio deles, entre os mecanismos sociais que produzem e garantem o valor social dos títulos e dos cargos e a distribui o desses atributos sociais entre os indivíduos biológicos (BOURDIEU, 2011b: 223).

Bourdieu analisa assim o gosto da classe dominada, essa necessidade transformada em virtude, como aquele que não para de agir de forma dissimulada, não-visível, deste modo:

A proposi o fundamental que define o *habitus* como necessidade que se torna virtude nunca   experimentada com tanta evidência quanto no caso das classes populares, uma que, para ela, a necessidade abrange perfeitamente tudo o que se entende, habitualmente, por estas palavras, ou seja, a priva o inelutável dos bens necessários (BOURDIEU, 2011a: 350).

Tanto essa necessidade tornada gosto, quanto o gosto de liberdade, trazem cada um consigo o princípio de diferenças que vai justamente fazer com que cada classe esteja distante uma da outra, não só através de suas práticas e escolhas, mas também de maneira des(re)conhecida, ou seja, essa distância se efetiva de maneira não apenas objetiva, mas também de maneira subjetiva.

Dessa maneira, o posicionamento dos agentes frente às oportunidades possíveis, objetivas ou subjetivas e que são formuladas e formuladoras do *habitus*, dão origem às suas escolhas. Por exemplo, essas escolhas estando baseadas na renúncia de lucro através de alguns bens simbólicos, podem estar ligadas diretamente à falta dos códigos de decifração dos valores desses bens não possuídos. Dito de outro modo, não é apenas a falta de recursos para dispor de certos bens que faz com que a classe dominada não almeje obter bens diferentes daqueles poucos já possuídos, mas sim por não reconhecer o valor simbólico gerado por esses bens, por não estar pré-disposta a aceitá-los enquanto valorosos. De maneira simples “a adaptação a uma posição dominada implica uma forma de aceitação da dominação” (BOURDIEU, 2011a: 360).

O gosto de necessidade vai desenvolver um estilo de vida que se coloca como negativo, o que implica a legitimação de outro estilo como positivo, seja pela falta de privação ou por suas necessidades primárias. Os diferentes gostos são adotados por uma classe e renegado por outra justamente no intuito de estabelecer distinções e hierarquias (BOURDIEU, 2011a). Por exemplo, a escolha de uma escola e não outra, ou a escolha de um diretor e não de outro, faz (inconscientemente) com que algumas famílias fomentem um futuro para seus herdeiros, ou mesmo a escolha que um governo faz ao planejar metas ou políticas públicas para educação demonstra um agir de acordo com um gosto, de acordo com os interesses de uma classe. Assim, “[...] seria ingênuo supor que todos os praticantes do mesmo esporte – ou de qualquer outra prática – conferem o mesmo sentido à sua prática ou, até mesmo praticam, propriamente falando, a mesma prática” (BOURDIEU, 2011a: 198).

Dessa maneira, tenho em mente que, pensar no campo da educação dentro da realidade social não é excluir os outros campos, ao contrário, aquele reflete e faz emergir as práticas que constituem e são repercutidas no todo social. A educação possuindo suas próprias regras, valores, capitais, conflitos e hierarquias, como qualquer outra parcela da realidade, influencia e é influenciada por outros campos também. Os agentes aí inseridos nas interligações são parte do todo social e suas práticas não só refletem seus *habitus*,

engendrando seus gostos e estilos de vida, como também são produtos das condições de existência de cada agente e da posição ocupada por ele na estrutura.

Acredito que os agentes que compõem o campo da educação passam por mães, pais, alunos, diretores, professores, escolas, universidades, e por todo o aparato governamental institucionalizado que promove políticas e normas para o funcionamento da educação, seja ela pública ou privada. Neste sentido, os *habitus* que permeiam este espaço são os mais variados, bem como suas práticas exercidas. Por isso, acredito que pensar na educação requer atenção não somente às suas nuances próprias, mas também a todo o aparato que é interiorizado da estrutura, como tudo aquilo que é exteriorizado como produto das práticas.

Neste sentido, como pensar em políticas públicas educacionais nacionais, por exemplo, partindo do pressuposto que cada região geográfica do Brasil possui práticas e estilos de vidas diferentes? Seria certo adotar uma posição homogeneizadora ou optar por uma execução de políticas que privilegiasse as diferenças ou necessidades específicas de cada lugar? Não se trata aqui de determinar uma verdade, ou de elencar melhores ou piores respostas para estas questões. Contudo, tenho a intenção de deixar mais exposto que as mais variadas influências e hierarquias, para além das de classe permeiam o meio educacional, assim como qualquer outro e que isto exige uma análise detalhada dessa parcela da realidade social.

Trata-se de escapar ao realismo da estrutura ao qual o objetivismo, momento necessário da ruptura com a experiência primeira e da construção das relações objetivas, conduz necessariamente quando hipostasia essas relações ao tratá-las como realidade já constituída fora da história do indivíduo e do grupo, sem recair, no entanto, no subjetivismo, totalmente incapaz de dar conta da necessidade do mundo social: para isso, é preciso retornar à prática, lugar da dialética do *opus operatum* e do *modus operandi*, dos produtos objetivados e dos produtos incorporados da prática histórica, das estruturas e dos *habitus* (BOURDIEU, 2011b: 86).

Na educação essas diferenças de práticas ou de capitais acumulados, por exemplo, não devem ser as únicas abordadas. Devemos perceber que as diferentes hierarquias que regem a realidade social vão além de um materialismo simbólico. É necessário prestar atenção às disputas de poder simbolicamente estabelecidas e engendradas também por questões de raça, gênero e sexualidade, religiosidade, territorialidade, opiniões políticas, dentre outras questões sociais que permeiam e configuram o todo.

Como já mencionado anteriormente, o *habitus*, enquanto produto da história, ao produzir práticas coletivas ou individuais, garante que qualquer tipo de pensamento, interesse, discriminação ou fim seja perpassado de geração em geração, sem que sejam percebidos os

verdadeiros motivos do sucesso que essa garantia possa gerar para uma determinada classe. Assim:

[...] a ordem social repousa principalmente sobre a ordem que reina nos cérebros e o *habitus*, isto é, o organismo que como grupo dele se apropriou e que ele é de antemão atribuído às exigências do grupo, funciona como a materialização da memória coletiva reproduzindo nos sucessores a aquisição dos predecessores (BOURDIEU, 2011b: 90).

Ademais, dentro dessa análise da construção da realidade, a escola é o campo de reprodução da ordem social vigente, ou seja, ela só reproduz o aparato legitimado de uma classe. Contudo, essa reprodução não ocorre de maneira tão simples, posto que, a realidade, como citado acima, está permeada por diferentes *habitus*, assim, pensar nos poderes que constituem e estão em disputa dentro da escola é fundamental nessa análise. Portanto é fundamental conhecer o poder legítimo que rege o atual momento pelo qual passa a educação básica brasileira, mais precisamente, conhecer qual, por exemplo, o poder simbólico que a política de educação integral em execução pelo Programa Mais Educação segue, tendo em vista que:

[...] é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 2007: 77/78).

Esse poder, que obedece à lógica de uma classe, funciona de acordo com os símbolos que fazem parte da mesma lógica classista, dando coerência aos sentidos empregados ao conhecimento e na comunicação dos agentes acerca do todo social, o que por sua vez vem a contribuir para a manutenção e legitimação da lógica de uma classe, assim, “os “sistemas simbólicos”, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica” (BOURDIEU, 2007: 9).

O sistema de ensino, dentro dessa relação de disputa entre os poderes da classe dominante e da classe dominada, exerce um poder simbólico em prol justamente da manutenção da ordem engendrada pela classe que está no domínio da atual situação social.

Todo sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é produtor

(reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) (BOURDIEU; PASSERON, 2010: 77).

Tendo o sistema de ensino que garantir as condições institucionais de manutenção de tal ordem social, ele pode encaminhar-se a deliberar certo poder e autoridade a certos agentes que se tornam encarregados da inculcação de uma formação a outros agentes, os quais possuem um valor próprio dentro do sistema de ensino. Eles são dotados de capacidades que lhes proporcionam uma autoridade que legitima suas práticas. Esses agentes são os professores. Ademais, essa disposição autoritária que o sistema de ensino outorga ao trabalho pedagógico, só se realiza tão bem quanto mais implícita ela for constituída. Em outras palavras, a autoridade exercida por um agente pedagógico goza de uma legitimidade simbólica.

Por um lado, o sistema de ensino pode ser visto através desse caráter reprodutivista. Contudo, por outro lado, o mesmo sistema só poderá oferecer reais condições de mudança social, a meu ver, se ele estiver imerso em um momento no qual a realidade por completa esteja perpassando por mudanças. Assim, para não cair na simplicidade da relação entre o sistema escolar e o sistema econômico, é preciso reintegrar esses dois sistemas às disputas entre as classes sociais e às outras partes do todo social. Ou seja, para não ficar preso à ingênua concepção de reprodução social que está colocada sobre o campo educacional, é preciso entendê-lo e analisa-lo conjuntamente a outros sistemas sociais.

Esse poder exercido pelo sistema de ensino projeta uma violência simbólica sobre a autoridade pedagógica do professor. Tal violência acontece apenas enquanto houver condições sociais implícitas para sua imposição e para a inculcação responsável pela ordem. Tendo transferida para si a autoridade do sistema de ensino, o professor assegura a própria função social da instituição. Assim:

[...] designado e consagrado todo agente encarregado da inculcação como digno de transmitir o que ele transmite, por conseguinte autorizado a impor a recepção e a controlar a inculcação através das sanções socialmente garantidas, a instituição confere ao discurso professoral uma autoridade estatutária que tende a excluir a questão do rendimento informativo da comunicação (BOURDIEU; PASSERON, 2010: 137).

Essa manutenção promovida pelo trabalho pedagógico, de maneira “natural”, é produto da história social, ou seja, a cultura de uma classe exerce sua violência simbólica através do sistema de ensino que legitima a força e o material simbólico que são definidos pela cultura dessa mesma classe, assim “não há relação de força, por mecânica e brutal que seja, que não exerça também um efeito simbólico” (BOURDIEU; PASSERON, 2010: 29).

Deste modo, é possível enxergar o problema central através das colocações de Bourdieu e Passeron (2010). Não é a reprodução social enquanto naturalização das relações significantes que são produto da história da nossa sociedade ocidental moderna. Mas sim o fator simbólico que exerce sua violência na disputa de poder entre as classes, e que dá esse caráter reprodutivista. Sendo assim, se torna indispensável pensar uma forma de trazer à tona toda a força violenta do simbólico, para que se possa combatê-lo.

Falar de uma *Ação Pedagógica* implica falar em uma *Autoridade Pedagógica*, isto é, o valor que *Autoridade Pedagógica* tem para dar legitimidade à *Ação Pedagógica*. Assim, a *Autoridade Pedagógica* não se reduz a um fato consciente, ao contrário, ela se faz total quando é totalmente inconsciente (BOURDIEU; PASSERON, 2010).

Assim, dizer que os agentes reconhecem a legitimidade de uma instância pedagógica é dizer somente que faz parte da definição completa da relação de forças, na qual eles estão objetivamente colocados, impedi-los da apreensão do fundamento dessa relação (BOURDIEU; PASSERON, 2010: 35).

Os agentes pedagógicos, agentes de uma *Ação Pedagógica* vinculada a uma *Autoridade Pedagógica*, designados a transmitir todo o aparato simbólico aos receptores, voltam-se a produzir um desconhecimento de todo um arbitrário cultural que é inculcado, enquanto cultura legítima. Em outras palavras, esse arbitrário cultural transmitido “não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante” (BOURDIEU; PASSERON, 2010: 45).

Assim, a legitimidade de um agente ou de uma instituição está garantida mediante a “permissão” dos outros agentes, frente à legitimação concedida aos primeiros. Dito de outro modo, o sucesso de uma legitimidade do agente ou de uma instituição não está nas suas mensagens, mas no crédito depositado nelas.

A *Ação Pedagógica* pode ser exercida por indivíduos educados por um grupo social, pelo grupo familiar, ou mesmo pelo sistema de agentes de uma instituição, direta ou indiretamente. Neste sentido, as ações pedagógicas exercidas institucionalmente tendem a reproduzir o arbitrário cultural das classes dominantes. Assim a *Ação Pedagógica* é uma violência simbólica, enquanto as disputas de relações de força entre grupos ou classes estiverem na base da realidade social:

[...] a Autoridade Pedagógica (AP) implica o trabalho pedagógico (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável, isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetua-se após a cessação da AP e por isso de

perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU; PASSERON, 2010: 53).

Daí que a potencialidade do trabalho pedagógico se mede justamente por sua capacidade de produzir seu efeito próprio, seu efeito de reprodução. Em outras palavras “a produtividade específica do TP, mede-se pelo grau em que o *habitus* que ele produz é transferível, isto é, capaz de engendrar práticas conforme aos princípios do arbitrário inculcado num maior número de campos diferentes” (BOURDIEU; PASSERON, 2010: 55). Ademais esse trabalho pedagógico exerce a função de contribuinte na integração social da classe em questão. (BOURDIEU; PASSERON, 2010).

Por um lado, o trabalho pedagógico realizado por um agente forma, apenas, indivíduos que possuem os códigos para decodificarem tais recursos e aplica-los a uma dada situação. Por outro lado, esse trabalho pedagógico exclui os outros agentes que não possuem os métodos e materiais para lidarem com quaisquer que sejam as implicações trazidas por uma prática de classe diferente da sua (BOURDIEU; PASSERON, 2010).

Neste sentido, pensar a prática docente dentro de uma política pública educacional em funcionamento, requer atenção não apenas sobre os determinantes de classe, que o *habitus* vai organizar de maneira tão exata. Porém, essas práticas devem ser analisadas também de determinada forma através da qual as demais práticas sociais sejam, juntamente com a prática de classe, agrupadas para um maior entendimento da prática docente, e da realidade social.

Sabendo que as práticas são engendradas de acordo com questões da classe a qual pertence um agente, acredito que práticas engendradas a partir de questões de raça, religião, gênero e sexualidade, posicionamento político, profissional, por exemplo, também podem influenciar direta ou indiretamente as práticas de classe de um agente. Dito de outra maneira, os agentes que são constituídos socialmente agem de tal forma a integrar as práticas de classe às práticas mais simbólicas constituídas através de suas relações sociais entre si e entre o todo.

Daí que, a meu ver, a figura do Professor Comunitário dentro da política pública do Programa Mais Educação surge como uma importante peça no entendimento da prática docente, da prática de um agente dentro da engrenagem social. O Professor Comunitário é o responsável por gerir uma política pública que tem como função principal a difusão e indução de uma concepção de Educação Integral.

Ademais, ele também é responsável pela articulação na relação entre escola, sociedade, Estado e alunos. Esse personagem está incumbido de construir a proposta e o planejamento das atividades do programa, juntamente com o saberes culturais dos bairros, cidades e dos estados aos quais as escolas fazem parte. É necessário frisar que esse

“professor” não será responsável, ao menos não deveria, por lecionar aos alunos participantes do Programa. Esse “professor” teoricamente deve ser deslocado do próprio quadro de docentes das redes municipais de ensino, deve possuir uma carga horária de no mínimo vinte horas, e preferencialmente de quarenta horas no máximo. Além disso, o Ministério da Educação postula que esse “professor” exerça um regime de dedicação exclusiva para as atividades do Programa dentro e fora da escola (BRASIL, 2013).

O Professor Comunitário, enquanto agente que faz parte de uma sociedade, pode ser uma mulher ou um homem, pode ser heterossexual ou homossexual, pode ser negro ou branco e possuir ainda as mais diversas categorias sociais possíveis que possam incidir sobre uma pessoa. O intuito aqui não é apenas desvendar a prática desse agente a partir de sua formação, de seus capitais acumulados e seus lucros gerados, mas também descobrir como essas outras questões incidem na prática deste docente. Enfim, o objetivo é, através dos dados obtidos da pesquisa de campo, desvendar e entender como cada agente responsável pela formação de outros agentes constitui e é constituído pela estrutura social.

Neste sentido, o Governo Federal traz informações muito vagas em relação à figura do Professor Comunitário. Ele seria aquele que sai da sala de aula, sai do horário regular, para trabalhar em conjunto com a direção, com a comunidade escolar, com os estagiários, com pais e alunos. Em outras palavras, não há delimitações concisas para algum docente se tornar um Professor Comunitário e trabalhar dentro do Programa, há apenas divagações sobre qual a formação ideal. Assim estabelece o Ministério da Educação:

Não há uma definição “fechada” sobre quem pode exercer a função de professor comunitário. Podemos apontar algumas características importantes. Sabe aquele professor solícito e com um forte vínculo com a comunidade escolar? Aquele que escuta os companheiros e estudantes, que busca o consenso e acredita no trabalho coletivo? Aquele que é sensível e aberto para as múltiplas linguagens e os saberes comunitários? Que apoia novas ideias, transforma dificuldade em oportunidade e se dedica a cumprir o que foi proposto coletivamente? Aquele que sabe escutar as crianças, adolescentes e jovens? Aquele que se emociona e compartilha as histórias e problemas das famílias e da comunidade? Um professor assim tem um excelente perfil (BRASIL, 2009b: 15).

Preferencialmente, o articulador deve ser um professor que já tenha relações com a comunidade; que seja parte dela (se possível); que conheça seus líderes, vocações locais (equipamento público: clubes, igrejas, bibliotecas, museus, outras escolas, centros culturais, centros comerciais, fábricas, praças etc.). É importante também que conheça (ou pesquise) a história local (BRASIL, 2009a: 79).

Cabe às Secretarias dos entes federados liberarem um professor vinculado à sua rede para acompanhar o trabalho pedagógico e administrativo do Programa nas escolas. Contudo não fica evidente como deve ser feita a escolha do Professor Comunitário. Em trabalho anterior pude observar variadas maneiras através das quais os Professores

Comunitários chegavam ao cargo. Em alguns casos os docentes foram designados pela própria Secretaria de Educação do município para trabalharem dentro do Programa. Em outros casos encontrei docentes escolhidos por votação dentro de sua própria escola, por exemplo. (LIMA, R., 2013).

Contudo gostaria de defender duas argumentações sobre a formação de um docente (não que aqui esteja construída a ideia de uma formação ideal, porém parece-me bastante interessante analisar a figura do Professor Comunitário, e por que não também do professor do horário regular, a partir destas perspectivas, pois, acredito que através delas se poderia problematizar, discutir, constituir e reconstituir permanentemente essa figura docente). Por um lado, ao ingressar na carreira docente e no campo profissional escolar, o docente encontra um espaço marcado por tensões, contradições e conflitos, acordos e acomodações promovidos por uma absorção dos valores e regras da instituição escolar. Neste sentido, o processo de tornar-se professor vai de encontro às coações institucionais e às relações com os alunos, pares e equipe de gestão, promovendo uma mudança nas interpretações iniciais da profissão (AMBROSSETTI; ALMEIDA 2009). Por outro lado, de acordo com Paulo Freire (1998: 28) “o educador democrático não pode negar-se o dever, na sua prática docente, de reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Em outras palavras, o processo de formação docente será o mais diversificado de acordo com cada situação em que se encontra o agente.

Com base no censo escolar realizado pelo Ministério da Educação em 2007, trago o exemplo da importância da observação das diferenças entre docentes. Ainda sobre outro momento (LIMA, R., 2013), de um total de dez escolas visitadas, encontrei em todas elas apenas Professoras Comunitárias, ou seja, o perfil docente encontrado foi absolutamente feminino. Tal fato corresponderia ao perfil nacional docente da educação básica no qual 81,6% dos docentes são mulheres (BRASIL, 2007b).

Ainda sobre o censo escolar (BRASIL, 2007b) realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o exemplo da diferença de raça entre as regiões que estão servindo de campo para esta pesquisa, demonstra que no nordeste 63,59% dos docentes não se declararam, 11,97% se declararam brancos e 2,51% se declararam negros. Já no sudeste 36,42% não se declararam, 50,45% se declararam brancos e 2,58% se declararam negros. Esses números não representam o total dos cem por cento dos docentes das regiões. No nordeste os 21,93% os adicionais estão distribuídos entre pardos, amarelos e indígenas, bem como os 10,55% da porcentagem da região sudeste.

Também através da mesma pesquisa, me deparei com práticas bem distintas em relação ao posicionamento religioso de algumas professoras comunitárias. Uma professora afirmou que sendo praticante de uma religião ela poderia “acalmar mais os alunos”. Outra professora afirmou que sendo o Brasil um país laico, sua educação também deveria se laica, portanto, não deveria impugnar em sua prática pedagógica um elemento religioso, mas na verdade, um caráter não-religioso. (LIMA, R., 2013). Assim, a curiosidade de estudo sobre políticas públicas não está restrita apenas em acompanhar o desenvolvimento de programas ou de projetos políticos, contudo, em investigar a prática (produzida por um *habitus*) de um agente dentro desses projeto, pois:

[...] eles trazem suas experiências para este processo ou não. Em alguns casos, pode se tratar de um professor muito inexperiente, que acha muito difícil apropriar-se desse processo de atuação. Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente (BALL *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009: 305).

A partir do momento em que propus neste trabalho a investigação da prática de um agente, formado por diversos traços, vale lembrar que nessa concepção da construção da realidade social, todos estes elementos estão imbricados dentro de um mesmo tempo e espaço. Em outras palavras, por mais que cada categoria elencada tenha suas especificidades, busco olhá-las de maneira mais conectadas umas com as outras, para assim compreender melhor os traços, os ditos e os não-ditos inseridos numa prática, sem delimitar uma hierarquia para cada característica dos agentes.

Portanto, esta pesquisa busca demonstrar a importância do estudo das políticas públicas educacionais para o campo da sociologia da educação, bem como contribuir para a sua reconfiguração, trazendo e relembrando a importância dos estudos que levam em consideração a compreensão da relação entre agente e estrutura. Em outras palavras, exploro neste trabalho as recentes questões que se colocam em nossa sociedade atual, como estão dispostos os agentes e como estes se constituem e vão constituir a estrutura através de suas práticas, e vice e versa.

Capítulo II

2.1 Um olhar sobre a política pública educacional através do contexto da prática

Por muito tempo na busca pela melhoria do campo científico educacional as pesquisas e avaliações sobre políticas públicas concentraram-se sobre o entendimento e superação das desigualdades dentro do campo escolar, o analfabetismo, evasão e repetência, por exemplo. Após esse momento o foco passou a ser a desigualdade de acesso e permanência escolar. E mais recentemente busca-se compreender as desigualdades frente ao processo de aprendizagem e da qualidade dos percursos escolares (ARROYO, 2010).

Neste sentido, é possível encontrar uma maior exposição dos resultados, da situação educacional atual e do nível de desenvolvimento das políticas, este na maioria das vezes é desmerecido e pré-julgado, assim como nos fala Miguel Arroyo (2010):

Sistemas nacionais e internacionais de avaliação expõem e confrontam as desigualdades educativas entre coletivos e escolas públicas [...] avaliações das desigualdades educacionais medidas e quantificadas cada vez com maior requinte e expostas pela mídia, mostrando a vergonha das diversidades de qualidade de nossa educação; mostrando, sobretudo, os coletivos sociais, regionais, raciais, do campo, que desmerecem a qualidades de nosso sistema educacional público. As desigualdades educacionais como vergonha nacional, como mancha e expressão de nosso atraso. Até como causa de nosso subdesenvolvimento nacional, regional, social, cultural, político e econômico. A cada proclamação enfática dos resultados das avaliações, o próprio Estado reconhece que nossos sonhos de reduzir as desigualdades estão distantes (ARROYO; 2010: 1383).

Ademais, mesmo avançando nas análises e avaliações das desigualdades, ainda sofremos de uma deslegitimação, que determina professores e alunos como os responsáveis por não termos superado as desigualdades de nosso país. Continua Arroyo:

Avançamos na compreensão dos complexos processos de produção-reprodução das desigualdades. Entretanto, esses acúmulos de estudos nem sempre foram levados em conta na formulação e gestão, nas análises e avaliações, nem nas justificativas de diretrizes, de intervenções de políticas que se propõem corrigi-las. Privilegiam-se resultados mensuráveis de avaliações oficiais generalistas, parciais, impressionistas. O praticismo político de resultados tem ignorado a profundidade de análises acumuladas nos centros de pesquisa e de pós-graduação (ARROYO; 2010:1383).

No atual modelo reconhecido como legítimo, o Estado está no centro do desenvolvimento de políticas e das análises sobre estas, ele é o agente benevolente que desloca a sociedade, seus agentes e suas relações para uma posição de meros destinatários das suas ações, assim, “a relação privilegiada será Estado, políticas e instituições públicas e correção das desigualdades em abstrato. Sem rostos de sujeitos” (ARROYO, p. 1386: 2010). Em outras palavras:

In much writing on education policy, the meaning of policy itself is frequently just taken granted and/or defined superficially as an attempt to “solve a problem”. Generally, this problem solving is done through the production of policy texts such as legislation or other locally or nationally driven prescriptions and insertions into practice [...] the problem is that if policy is only seen in these terms, then all the other moments in processes of policy and policy enactments that go on in around schools are marginalised or go unrecognised (BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2012: 02).

Assim, continuar a fazer análise da ação estatal sem levar em conta os agentes é renegar as diferenças entre classes, raças, entre os diferentes gêneros, regionalidades, por exemplo, é continuar a acreditar que os agentes “aparecem como destinatários passivos, agradecidos, à espera de entrar no reino da igualdade propiciada pelo Estado e suas políticas sócio-educativas” (ARROYO, p.1386, 2010).

Quando o Estado é elevado à condição de ator único, as políticas trazem essas marcas, são políticas compensatórias, reformistas, distributivas. Pretendem compensar carências, desigualdades, através da distribuição de serviços públicos. Os desiguais como problema, as políticas como solução (ARROYO; 2010: 1387).

É preciso levar em consideração as desigualdades engendradas pela história do local (a história da sociedade brasileira, no caso desta pesquisa) e de seus agentes. Acredito que, para que seja possível compreender o atual complexo sistema educacional nacional, composto por suas diversas formas de desigualdades, seja preciso uma forma mais dinâmica de encarar o próprio sistema, seu desenvolvimento e avaliação. Dito de outra maneira, é preciso apresentar e levar em consideração uma forma mais diferenciada de encarar as políticas públicas educacionais, frente à complexa e desigual relação entre a educação e as práticas que ocorrem dentro da realidade social. Portanto, pensar políticas públicas educacionais, hoje, para mim, é pensar também nas diferenças, mais especificamente, nas diferenças entre práticas distintas.

Os nomes com que os diagnósticos e as análises nomeiam esses coletivos expressam essa visão ou essa forma de pensa-los como problema. Expressam também a visão do Estado como solução e as políticas públicas reivindicadas como remédios eficazes. Em outros termos, a visão do Estado e das políticas corresponde ao modo de pensar que essas análises têm dos setores diferentes produzidos como desiguais. Enquanto não mudarmos o modo de pensar os desiguais como problema, não mudaremos a visão do Estado e de suas políticas como a solução (ARROYO; 2010: 1388).

A visão sobre as diferenças entre os agentes e seus coletivos se alimenta não só da disputa entre eles, mas também das formas de pensa-los. Entretanto, observam-se mudanças nas formas de pensa-los que direciona o foco para uma visão reducionista das desigualdades. Ou seja, significa “[...] ver as desigualdades como carências de condições de vida, de emprego, de moradia, de saúde, de renda” (ARROYO; 2010: 1389). É dessa visão que se

alimenta o Estado, suas instituições, bem como a ciência e o direito, isto é, há todo um trabalho para inserir na sociedade letrada, na empregabilidade, os agentes carentes.

Através dessa forma de enxergar a realidade social e os agentes, o Estado e suas instituições executam o trabalho de ocultar as desigualdades que permeiam as relações e os espaços sociais, reduzindo as desigualdades a uma exclusão. Desse modo, caberia ao Estado, apenas, o papel de incluir esses excluídos, de abrir novas portas e permitir o acesso àqueles mantidos fora das formas legítimas de cultura, emprego, escolaridade etc (ARROYO, 2010).

Neste sentido, acredito que seja necessária a produção de pesquisas sobre políticas públicas que visem a identificar as diferenças entre os agentes e os grupos de agentes para que se possa engendrar e avaliar novas formas de políticas. Assim, concordo com Arroyo quando ele nos remete às formas que o Estado utiliza para ratificar as verdadeiras desigualdades:

Estas constatações nos obrigam a redefinir as políticas, a gestão, as análises, as concepções e estratégias político-pedagógicas. Nos apontam a urgência de dar maior centralidade aos esforços de tantos educadores(as) e a radicalidade de ações coletivas pela garantia dos direitos. Nos obrigam a pesquisar e entender com maior profundidade os processos históricos de produção dos coletivos diferentes em etnia, raça, classe, gênero, orientação sexual, do campo e das periferias como desiguais, inferiores, sub-humanas (ARROYO; 2010: 1408).

Continua o autor:

Chama a atenção que uma relação tão restrita entre raça, gênero, orientação sexual e divisão do trabalho e pertencimento cidadão não seja destacada nas análises de políticas educacionais em suas relações com as desigualdades. Talvez porque ainda o pensamento educacional vê gênero, etnia e raça em uma situação natural de inferioridade, que vê essas diferenças como configurantes da inferioridade intelectual, cultural, moral, civilizatória (ARROY, p. 1409, 2010).

A partir desse referencial do espaço educacional, acredito que através da abordagem do ciclo de políticas, *policy cycle approach*, metodologia focada centralmente na complexidade do processo político, que busca demonstrar análises que se fundamentam em uma concepção da relação entre o macro (ou uma concepção de *doxas*³), e o micro (ou uma concepção da prática de uma política pública), seja possível identificar de forma concisa as possíveis relações entre políticas públicas, seus textos, seus formuladores, seus executores e os beneficiários. Acredito que esta abordagem possa confirmar que o Estado não é o único agente responsável capaz de gerar novos sentidos e expectativas frente às políticas públicas educacionais.

³ A concepção de *doxa* presente neste texto aparece com base na teoria bourdieusiana e está em contraposição à noção de ideologia. Neste sentido, a *doxa* seria, enquanto discurso, um conhecimento prático. Bourdieu lê na prática a *doxa*, a legitimidade dos argumentos. Assim as *doxas* funcionam dentro dos campos como instrumento pela disputa do poder, ou dito de outra forma “a atitude pautada na *doxa* não equivale à felicidade; ela significa uma submissão corporal, uma submissão inconsciente, que pode apontar para um bocado de tensão internalizada, um bocado de sofrimento corporal” (BOURDIEU; EAGLETON, p.277, 1996).

Para formular avaliações sobre uma política pública educacional, tender-se-ia em levar consideração, apenas, os objetivos e estratégias engendrados pelos formuladores das políticas, contudo seria impossível construir avaliações relevantes sem levar em consideração as possíveis reinterpretações frente à distância entre os formuladores, executores e os beneficiários dos programas públicos (ARRETCHE, 2002; MAINARDES, 2006; ARROYO, 2010). Busco assim “superar uma concepção ingênua da avaliação de políticas públicas, que conduziria necessariamente o avaliador a concluir pelo fracasso do programa sob análise” (ARRETCHE; 2002: 03).

A formulação de uma política pública não está renegada a qualquer instância governamental, pressupõe-se que há agentes responsáveis pela formulação que concentrem certa autoridade dentro da esfera governamental, os chamados burocratas. Por outro lado, a execução de uma política não passa pelas mãos de seus formuladores, “assim, um programa é o resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes” (ARRETCHE; 2002: 03).

Imaginemos a implementação de um programa federal, de escala nacional, cujas regras de operação suponham a cooperação dos três níveis de governo, em um país federativo e multipartidário, como o Brasil, em que prefeitos e governadores têm autonomia política e podem estar ligados a partidos distintos. Políticas públicas compartilhadas por governos ligados a partidos que competem entre si tendem a produzir comportamento não-cooperativos, pois na base das relações de implementação haveria uma incongruência básica de objetivos, derivada da competição eleitoral. Este cenário – perfeitamente factível, dada a multiplicidade de programas descentralizados existentes – não pode ser encarado como um problema. É simplesmente um dado da realidade, que impõe um razoável grau de incerteza quanto à convergência de ações dos implementadores e, por extensão, da perfeita adequação entre formulação original e implementação efetiva (ARRETCHE; 2002: 04).

Neste sentido, o desenho de uma política pública será o mais próximo possível das estratégias e dos objetivos traçados, levando-se em consideração o relativo grau de aceitação dos executores e dos beneficiários dessa política pública. Ademais, os diferentes contextos no quais essas políticas venham a ser executadas podem gerar impactos diferentes a partir de uma mesma regulamentação estatal.

Imaginar a avaliação de uma política pública deve levar em consideração a investigação dos diferentes pontos emergidos através da real execução processual e dos objetivos expressados pela política. À luz de Rus Peres (2010), parto do pressuposto de que hoje, mais do que nunca, para melhor compreender esse processo, continua valendo a distinção das fases de uma política pública, com suas diferentes nomeações, quais sejam: agenda, formulação, implementação e avaliação (RUS PERES, 2010); percepção e definição

de problemas, ‘*agenda setting*’, elaboração de programas e decisão, implementação de políticas, avaliação de políticas, eventual correção da ação (FREY, 2000); ou contexto da influência, contexto da produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados e efeitos, e o contexto da estratégia política (BALL, 1994), por exemplo. Para este trabalho é a prática dos agentes, a execução da política em si que está em jogo.

Não se pode deixar de notar que há, ainda, um debate sobre o status da pesquisa de implementação. Há aqueles que não consideram a implementação como um estudo a ser valorizado e outros que entendem que esse tipo de estudo tornou-se fundamental ao longo do tempo. De qualquer forma, a chamada “caixa preta” do processo da política firmou-se como um campo muito fértil de pesquisa (RUS PERES; 2010: 1182).

Ao que parece, o desenvolvimento dos estudos de processo de implementação aponta, entre nós, para a superação das pesquisas sobre eficácia e desempenho que, basicamente, procuraram cotejar metas, objetivos, com os resultados alcançados pelos programas. Ao contrário, os modelos mais dinâmicos e processuais pressupõem não apenas a relação da implementação com o contexto mais geral da macropolítica – o que se pode identificar como determinação externa –, como também as relações dinâmicas entre as estruturas organizacionais, os distintos recursos de apoio mobilizados e as características sociais, culturais e econômicas dos atores, que certamente influenciarão o seu comportamento, por serem eles agentes do processo de implementação. Esse conjunto de fatores, interagindo entre si e com a estratégia de implementação, pode afetar o grau de alcance dos resultados e formas da implementação (RUS PERES; 2010: 1185).

As pesquisas centradas na estrutura macro-analítica têm na figura do Estado o grande responsável pelo desenvolvimento de uma política como mencionei anteriormente. Esse tipo de abordagem constrói uma análise “de cima para baixo” (*top down*), renegando poder aos agentes que executam a política, por exemplo. Uma dessas abordagens se desenvolve estritamente dentro de uma concepção marxista, por exemplo, de modo que “em uma abordagem estadocêntrica, as teorizações sobre políticas educacional representam a tentativa de aderir a uma compreensão marxista das relações sociais e, ao mesmo tempo, reconhecer a complexidade dos processos sociais” (POWER *apud* BALL; MAINARDES; 2011: 58).

Contudo, o problema desse tipo de abordagem estadocêntrica é encontrado logo de início. Há uma má representação da teoria marxista e um reducionismo da ação do Estado frente às questões econômicas. Ademais, não saio em defesa também de uma avaliação de políticas feita às avessas, ou numa inversão de hierarquia. Não estou propondo uma análise “*down top*”, “de baixo para cima”. Deste modo, optar por uma perspectiva que dá ênfase às diferentes fases de uma política, e, principalmente, às ações dos agentes, parece-me a melhor opção para analisar contextos diferentes e dar voz ao que até agora estava sendo silenciado. Dito de outra forma:

A perspectiva pós-estruturalista tenta resolver as limitações das abordagens descritivas e pluralistas de políticas educacionais (nas quais o poder circula entre diferentes parceiros) e as abordagens marxistas (que enfatizam o papel do Estado e a geração de políticas como resultados das disputas de poder entre economia e os agentes políticos). Os pós-estruturalistas consideram a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes (MAINARDES; SANTOS; TELLO *apud* BALL et MAINARDES; 2011: 156).

Por um lado, se me coloco à disposição para o entendimento de um momento crucial de uma política pública, por outro lado, não renego que uma política é algo bem maior e mais profundo do que sua própria prática. Neste sentido, da construção à execução de uma política pública educacional, há situações complexas, permeadas por conflitos de interesses, consensos, até que se façam acordos políticos, para que se possa colocar em vigor determinada política (MAINARDES, 2006). Isso é reafirmar que uma política pública não é mera atuação governamental. Acredito que a abordagem do ciclo de políticas permite uma compreensão de todo esse emaranhado de disputas e consensos.

Introduzir a *policy cycle approach*, o método de ciclo de políticas, chama a atenção para a recontextualização de uma política educacional. Significa trabalhar e investigar enfrentamentos entre os discursos políticos e as práticas que atuam nas escolas. Também exigiria investigar questões contingentes como, por exemplo, a escassez de pessoal, a situação regional de cada lugar (BALL; BOWE, 1998). A abordagem do ciclo de políticas foi inicialmente formulado por Richard Bowe e Stephen Ball, com três dimensões: a política proposta; a política de fato; e, por fim, a política em uso que se referia às ações institucionais. Como afirma Mainardes (2006):

A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (MAINARDES; 2006: 49).

Visto a inflexibilidade e restrição causadas pelos conceitos anteriormente propostos, os autores logo em seguida reestruturaram a perspectiva do ciclo no livro *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology* (BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A.; 1992). A partir desse texto os autores buscaram dar um tom maior de flexibilidade à abordagem, para assim dar uma maior visibilidade às variedades de intenção e aos conflitos existentes no processo político. Os autores se colocam contra aos textos restritivos que

separavam a produção e execução das políticas. Aqui eles introduzem a noção dos três *contextos* fundamentais para a análise de uma política: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Contextos esses contínuos, interrelacionados, que caracterizam como processual o ciclo de políticas.

Ao analisar a reforma do sistema de educação inglês do final da década de 1980, Bowe, Ball e Gold (1992) tinham como foco os efeitos da política educacional. Indo além de uma questão de implementação, os autores buscaram dar mais ênfase às vozes silenciadas dos agentes, como professores, diretores e alunos. Por outra forma, os autores trouxeram à tona o processo pelo qual os textos políticos podem ser recontextualizados. Dessa maneira, a abordagem do ciclo de políticas propõe provocações ao processo político que via apenas no controle do Estado e nos seus ditames, as peças fundamentais ao processo político:

Thus our conception of policy has to be set against the idea that policy is something that is simply done to people; although we accept that particular policy texts will differ in their degree of explicit recognition of the active (rather than passive) relationship between intended, actual and policy cycle we have tried to draw attention towards the work of policy recontextualization that goes on in the schools (BOWE; BALL; GOLD; 1992: 19).

Ademais:

Practitioners do not confront policy texts as naive readers, they came with histories, with experience, with values and purposes of their own, they have vested interests in the meaning of policy. [...] The simple point is that policy writers cannot control the meanings of their texts. Parts of texts will be rejected, selected out, ignored, deliberately misunderstood, responses may be frivolous, etc. Furthermore, yet again, interpretation is a matter of struggle (BOWE; BALL; GOLD; 1992: 22)

Os autores defendem que cada contexto do ciclo está baseado em arenas de ação, privadas ou públicas. O primeiro, o contexto da influência é o espaço de disputas entre discursos, no qual cada agente político se posiciona por meio de um discurso constituído a partir de suas concepções e até de influências de instâncias internacionais, como por exemplo, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Em outras palavras, esse contexto é o momento no qual os burocratas políticos estariam em processo de formulação de ideais fundados em seus pressupostos políticos, sociais, religiosos, étnicos e de classe.

Policy is not done and finished at the legislative moment, it evolves in and through the texts that represent it, texts have to be read in relation to the time and the particular case of their production. They also have to be read with and against one another – intertextuality is important (BOWE; BALL; GOLD; 1992: 21).

O segundo contexto é o da produção do texto político, que é um espaço muito amplo, pois, é nesse momento em que todos os discursos anteriores se encontram, entram em

conflito e no final acabam por acordarem em um único texto que traduz a política em termos formais, em documentos e pronunciamentos oficiais.

Um exemplo atual da importância e da relação desses dois contextos abordados acima pode ser retirado do que foi a construção do novo Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNE⁴). O plano construído permaneceu em debate entre as casas legislativas durante quatro anos. Objeto de disputas e votações, o texto delimita metas tanto para o ensino básico, quanto para o ensino universitário, para melhorar os índices da educação brasileira no próximo decênio.

O texto promulgado do PME 2011-2020 foi objeto de disputa de interesses, não apenas políticos, ele possui diretrizes que vão desde a porcentagem ideal retirada do Produto Interno Bruto (PIB) nacional e que deverá ser destinada à educação, até a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar. A disputa entre os parlamentares acerca da delimitação de uma das normas fica bem evidente neste trecho de uma reportagem:

No último encontro da comissão, no dia 2 de abril, o plenário foi ocupado por manifestantes e deputados que defendiam diferentes redações do artigo 2º do projeto. O texto aprovado na Câmara em outubro de 2012 definia que a superação das desigualdades educacionais teria ênfase "na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual". Já o plano aprovado pelos senadores mudou o trecho, que passou a caracterizar a superação das desigualdades educacionais com ênfase na "promoção da cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014).

Sendo assim, nesse momento de definição do texto político, bem como no momento anterior no qual os burocratas construíram seus discursos, não estariam em jogo apenas as influências de uma lógica de classes, mas também estão presentes ideias sobre outras práticas sociais, a partir das quais o texto passa a fazer referência a determinadas ideias que podem ou não serem adotadas pelos executores da política.

Em *Education reform: a critical and poststructural approach* (BALL, 1994) o foco de Ball é examinar os discursos e tecnologias inseridas no espaço social educacional, indo além dos limites estatais. O autor vai introduzir uma complexidade às teorias modernas do Reino Unido acerca da concepção e dos propósitos da sociologia política. Ele busca introduzir uma diversidade de conceitos e teorias, substituindo o lugar do “*modernist theoretical project of abstract parsimony*” com um pouco de uma “*post-modernist one of localized complexity*” (BALL, 1994). O autor defende que “*policy analysis requires an*

⁴ É necessário deixar exposto novamente que esta pesquisa analisa as ações contidas no Plano Nacional de Educação promulgado no ano de 2001 e que teria sua suposta validade até o ano de 2011.

understanding that is based not on constraint or agency but on the changing relationships between constraint and agency and their inter-penetration” (BALL; 1994: 21).

Neste sentido, o ciclo de políticas, expandido por Ball (1994) vai justamente ser composto por cinco contextos: o contexto da influência, o contexto da produção do texto, o contexto da prática, o contexto dos efeitos e o contexto da estratégia política. Esta percepção sobre o ciclo também continua não seguindo necessariamente uma ordem dos contextos, nem uma hierarquia entre eles.

No contexto dos resultados o foco é a justiça social. O autor apresenta a ideia de que cada política gera resultados e efeitos que devem ser analisados de forma a agrupar não apenas as questões específicas de cada política. Contudo, o mais importante seria tentar entender uma política educacional a partir de seus efeitos gerais e que eles tragam consigo o maior número de dados referentes não apenas àquela própria política que está sendo analisada e a relação da política com o todo político que se desenvolve num âmbito mais geral.

O último contexto é o da estratégia política. Este contexto aponta para um grupo de medidas a serem tomadas para o tratamento das desigualdades geridas pela própria política em questão. Ou seja, tendo em vista as diferenças e as desigualdades de cada localidade específica, alocadas dentro de um cenário geral, cada problematização gerada por uma política deve receber estrategicamente uma “solução”. Contudo, Ball, reconfigurou novamente seu pensamento acerca do ciclo de políticas e realocou esses dois últimos contextos, os reincorporando a outros contextos, de acordo com o autor: “[...] não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente. Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática” (BALL *apud* MAINARDES; MARCONDES; 2009: 306).

A metodologia contida na *policy cycle approach*, permite uma análise crítica da trajetória de um programa e toma o modo da execução da política como um fator importante, pois, será nesse momento em que a política poderá ser interpretada e recriada (MAINARDES, 2006). Em outras palavras, essa abordagem permite perceber como os Professores Coordenadores do Programa Mais Educação estão executando a política, ou seja, uma margem entre o que é a diretriz da política *versus* o que é feito em sua prática. Neste sentido:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES; 2006: 49).

Sendo assim, o contexto da prática é o local onde a política pode ser reinterpretada e (re)produzirá resultados e consequências, estes diferentes em cada contexto (MAINARDES, 2006). Essa prática é constituída indo além de um punhado de conjuntos de normas políticas, ela é permeada por valores regionais e pessoais, abrangendo desde a intenção de possibilidades a demandas divergentes, isto é, ela está permeada por acordos e ajustes.

A partir dessa possível (re)interpretação, através de sua prática e da sua própria experiência, é que o docente, enquanto agente da política, vai dar um (novo) sentido ao direcionamento da política em questão. Destaca-se assim a relação entre a regulação estatal em conflito com a ação de um agente outrora excluído do processo de produção da ação política, mas que, através de sua posição legitimada no espaço educacional, consegue redefini-la, isso a partir de suas próprias concepções e ideais sociais. Assim “*policy is done by and done to teachers; they are actors and produces subjects, subject to and objects of policy*” (BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2012: 03).

Policies rarely tell you exactly what to do, they rarely dictate or determine practice, but some more than others narrow the range of creative responses. This is part because policy texts are typically written in relation to the best of all possible schools, schools that only exist in the fevered imaginations of politicians, civil servants and advisers and relation to faultartical contexts. These texts cannot simply be implemented! They have to be translated from text to action – put into practice – in relation to history and context, with the resources available (BALL; MAGUIRE; BRAUN, P.3, 2012).

De fato, as escolas são feitas por professores de diferentes gerações e com as mais diversificadas concepções e práticas sociais, cada agente seguindo sua própria religião, sua própria orientação sexual, por exemplo. Ademais, como essas diferentes práticas são capazes de transmitir algum tipo de influência à prática pedagógica dos agentes, tentarei esboçar no terceiro capítulo. Contudo, acredito que sim, que seja possível que as diferenças de classes, de gênero e sexualidade, diferenças étnicas, políticas e profissionais, por exemplo, sejam elementos complementares e que influenciem consciente ou inconscientemente a prática pedagógica. Deste modo, mesmo que o posicionamento dos docentes, frente a alguns questionamentos sobre etnicidade, sexualidade, religião, seja imparcial, acredito que há nessa imparcialidade um sentido. Caberá aqui futuramente indicar essa possibilidade, colhê-la e analisá-la.

A *ação pedagógica* exercida pelos agentes, neste sentido, pode estar fundada dentro de uma estratégia política, em uma *interpretation* que muitas vezes é contraditória e que possui um vínculo fiel com a linguagem política. Ela também pode estar baseada numa “linguagem prática”, essa prática da política se configura como *translation* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), um processo interativo de colocar em ação os textos políticos,

produzindo a todo o momento instrumentos para executar os textos, aqui as palavras são postas em ação.

Então, o sentido de uma prática política pode divergir não apenas entre os agentes de escolas diferentes, mas também, nas maneiras de cada agente executar a política. Neste sentido, é preciso prestar atenção que a prática de um agente é diferente a de outro, pois, as diferenças estão fundamentadas a partir dos diferentes *habitus*, visto que “*much of the policy interpretation genre tends to take all actors in the policy process to be equal*”. (BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2012: 49).

Sabendo que uma política pública é composta por variados contextos, o que permite uma análise processual, problematizadora da política, e sabendo da importância de cada contexto para uma melhor análise de uma política, estou concentrado aqui justamente no contexto da prática com a intenção de conhecer melhor as práticas sociais frente aos determinantes estruturais. Pois, os Professores Coordenadores do Programa Mais Educação podem não adotar a política que lhes é oferecida para trabalhar, como também podem obedecer fielmente as suas diretrizes sem ao menos levar em consideração as dificuldades específicas de cada escola.

2.2 A política nacional de educação

O governo brasileiro, na busca pela melhoria da educação, principalmente da educação básica, através da elaboração de políticas públicas, caminha contra o fracasso escolar em seus diversos aspectos e de encontro à intensificação da globalização econômica e à justiça social. Neste sentido, a elaboração das políticas públicas brasileiras, principalmente no âmbito educacional, vem se desenvolvendo e construindo novas possibilidades de entendimento das diferentes variáveis que influenciam na execução dessas políticas, como afirma Gouvêa:

[...] a partir da década de 80, os formuladores de políticas públicas na área de educação começaram a mudar a ênfase de suas recomendações, voltando sua atenção para o que acontecia dentro da escola. Foi também a partir daí que os governos começaram a ouvir desses formuladores que, mais importante do que construir escolas, era dirigir seus investimentos para a qualidade da escola, a qualidade da vida escolar de cada criança ou jovem, a qualificação dos professores, os equipamentos escolares, a oferta e qualidade do livro didático e a avaliação, não como critério para aprovar ou reprovar o aluno, mas para aprovar ou reprovar a escola. Se uma grande quantidade de alunos não aprende ou se evade, deve-se pensar que a principal responsável pela situação é a escola e não o aluno. (GOUVÊA; 2000: 13).

Neste mesmo sentido também caminham as avaliações das políticas públicas, que também se iniciam juntamente ao processo de redemocratização do país, em meados da década de 1980, dentro das reformas desenvolvidas acerca do Estado brasileiro, remetendo aos princípios de justiça social em relação aos seus beneficiários. Essa avaliação sobre a gestão governamental teve sua justificativa a partir da “modernização da gestão pública, em um contexto de dinamização e legitimação da reforma do Estado” (FARIA; 2005: 97) no qual se buscava garantir a “[...] credibilidade do processo de reforma”, bem como “esperava-se, também, que pudessem ser fomentadas a transparência na gestão pública e a satisfação dos usuários/cliente” (Idem: 100).

Contudo, verifica-se ainda um caráter de escassez e de pouca difusão da pesquisa e da avaliação sobre políticas públicas no Brasil, que é ratificado pela falta de utilização da avaliação enquanto um mecanismo de ação por parte da gestão. Por um lado, verifica-se a carência de estudos e abordagens acerca das ações da gestão governamental. Por outro lado, esta mesma gestão parece não buscar utilizar-se dos trabalhos existentes sobre suas políticas (FARIA, 2003). Entretanto, acredito que “[...] a compreensão do sucesso e do fracasso das políticas públicas é fundamental para o melhor desempenho da administração pública [...]” (TREVISAN; BELLEN; 2008: 530).

De acordo com Ball (2006), há uma mudança ocorrendo nas organizações que envolvem papéis e estilos de administração pública, uma mudança em suas culturas e valores, em suas relações sociais. Há uma reestruturação econômica e um revigoramento da sociedade civil. O autor afirma que “os pontos-chaves da ligação entre a reestruturação e a reavaliação (ou redirecionamento ético) do setor público são os discursos de excelência, efetividade e qualidade e a lógica e cultura do novo gerencialismo” (Idem: 12).

Neste sentido, há uma nova forma de organização pública centrada nas pessoas, que diverge de um sistema burocrático, e que vem enfatizando sobre uma constante qualidade, assim “nos termos de seus modos de operação, o setor público não é mais visto como tendo qualidades especiais que o distinguiam de um negócio” (BALL, 2006: 13). O setor público alcança agora uma concepção mercadológica, que não está resumida apenas num novo movimento de investimento financeiro, mas também na criação de um novo momento para produtores e consumidores. Deste modo, encontra-se em vários espaços públicos o estímulo a uma competição mercadológica, por exemplo, no campo educacional as escolas tornam-se concorrentes, buscando através da divulgação de resultados e avaliações angariar novos alunos, elas buscam angariar novos consumidores.

Essa nova forma de organização pública possui várias características que a semelham a um mercado, uma delas é a meritocracia enraizada e reafirmada através das avaliações, metas e diretrizes que são postuladas pelo Estado em prol de um objetivo. Ou seja, todo o sucesso que os agentes alcançam através de suas práticas está vinculado, agora mais do que nunca, às oportunidades que lhe são oferecidas, à motivação dessas pessoas em busca sempre de produzir com qualidade, com esforço, mas sempre buscando uma excelência.

Parece-me que o atual momento político brasileiro educacional, baseado em metas, índices e bonificações é um exemplo evidente dessa nova forma de organização política. A busca pela qualidade através da competição entre as escolas fica aí mais evidente. Encontra-se em pleno vapor, hoje, escolas que se destacam mais e são procuradas pela maioria de diretores, professores, pais e alunos, pois, essas escolas são aquelas com as notas de desempenho melhores do que as das outras.

Contudo, para apenas citar um dos problemas encontrados nessa competição entre produtores (escolas) e consumidores (alunos) está o princípio de que todas as escolas adentrariam nessa competitividade possuindo as mesmas condições de trabalho. Não, isso não acontece. É preciso compreender que quando o Estado desenvolve políticas públicas, não há metas e diretrizes fundamentadas nas possíveis diferenças entre as escolas, mas sim em uma possível “igualdade de oportunidades” que parece não funcionar. Assim:

As disciplinas e os efeitos de mercado estão enraizados em uma psicologia do “autointeresse” [...]. Consequentemente, os novos mercados sociais são definidos por uma mistura de incentivos e recompensas que permitem estimular respostas autointeressadas [...]. Com a introdução da forma de mercado na provisão pública, não só um novo mecanismo de alocação e distribuição de recursos é alcançado, mas também a criação de um novo ambiente moral, tanto para consumidores quanto para produtores (BALL, p.13-14, 2006).

Um exemplo da valorização dessa competitividade (extremamente desigual, tanto por diferenças entre materiais e condições de trabalho, quanto em formação de profissionais) e dos seus efeitos é a bonificação por desempenho (valorização salarial) que alguns professores, escolas e funcionários recebem de seus respectivos governos estaduais, por atingirem metas e notas em avaliações estaduais ou mesmo nacionais. O Estado de São Paulo, por exemplo, destinou no mês de março de 2014 um montante de R\$700.000,00 milhões para pagar o bônus de resultados atingidos por mais de 225 mil funcionários. Através do trecho de uma reportagem no próprio *site* da Secretaria de Educação do Estado pode-se compreender melhor como essa meritocracia gera uma concorrência, esta que é desleal, e como essa meritocracia também se configura como uma possível forma de controle dos profissionais educacionais por parte do Estado:

O pagamento aos funcionários da rede estadual acontecerá na próxima segunda-feira (31). O Governo do Estado tem uma política de valorização por mérito desde 2008. Todos os funcionários (incluindo diretores, professores, educadores e equipe de limpeza) das escolas que atingiram ou superaram as metas estabelecidas pelo Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) podem ganhar até 2,9 salários a mais por merecimento. Se atingida a meta do Idesp, o bônus é de 2,4 salários. Se superada a meta, o limite de bônus é de 2,9 salários. Se não atingida a meta, é calculado o avanço da escola (se avançou, por exemplo, 50% da meta, o bônus é de 1,2 salário). As faltas dos profissionais são consideradas no cálculo do bônus. Para receber a bonificação os professores devem ter atuado, no mínimo, em dois terços do ano. Ou seja, devem ter trabalhado pelo menos durante 244 dias. No caso de faltas, haverá desconto proporcional no valor do benefício. São permitidas por lei apenas ausências decorrentes de licença-maternidade, licença-paternidade, adoção e férias (São Paulo, Secretaria de Educação, 2014).

Além de receberem bonificações e estarem a todo o momento sendo “vigiados” pela lógica mercadológica a qual tem penetrado no sistema de ensino, os professores também possuem suas práticas redefinidas de acordo com essa nova lógica. Eles estariam trabalhando e sendo avaliados socialmente, a partir de uma maior divulgação dos resultados que acontece hoje. São estabelecidos metas e índices que expõem a relação entre custo e tempo. Assim, a relação entre professores (produtores) e alunos (consumidores), bem como a direção escolar (ou nos atuais termos mercadológicos a “gestão escolar”) adentram ou são penetradas por essa lógica mercadológica, estão ligadas a uma cultura de escolha. (BALL, 2006; 1994).

Ball (2006; 1994) afirma que essas mudanças nas políticas públicas educacionais fazem parte do processo maior pelo qual passa o setor público. Mudanças essas bem presentes no setor público brasileiro, mais especificamente, quando são elaboradas políticas para alcançar uma educação de qualidade, equânime e que contribua para a justiça social. O autor defende que essa lógica de mercado seria uma das estratégias de classe que tem seus efeitos em prol de uma reprodução da própria relação de classes e que é preciso prestar atenção também sobre o controle exercido pelo Estado através dos indicadores de desempenho.

There is a tendency (another idealization) by politicians in particular to talk about markets only in terms of positive effects and outcomes: they envision a market utopia where every school gets better (irrespective of resource differences) and magic of competition ensures that every consumer is happy – Adam Smith meets Walt Disney (BALL, 104-105, 1994).

Dentro do contexto nacional, a transformação da educação em mercadoria acompanha todo o desenvolvimento e influência do mercado mundial sobre a educação, seja no ensino fundamental, no ensino médio ou mesmo no ensino superior. Oliveira (2009) defende que essa correspondência entre vários países receberem a influência do grande mercado mundial deriva justamente como consequência da globalização. Como já mencionado anteriormente, vários países são influenciados e delimitam muito de suas políticas e metas de acordo com as expectativas e coerções de instituições internacionais,

como por exemplo, sobre a influência do *Programme for International Student Assessment* (PISA). Abordarei a forma de disciplina e universalização efetuadas por esse programa mais a frente.

No Brasil o setor empresarial tem influenciado bastante, não apenas enquanto parte da força legislativa, diretamente ou indiretamente, mas enquanto movimento civil que traz suas perspectivas e expectativas para o desenvolvimento da educação. Neste sentido temos o exemplo do movimento Todos Pela Educação (TPE). O este movimento enquanto grupo social exerce grande influência sobre a educação brasileira, seja estimulando o cumprimento de metas, promovendo uma educação de qualidade, estimulando a inserção de uma meritocracia dentro das escolas e referenciais empresariais, bem como acompanhando e divulgando informações sobre o atual momento do sistema de ensino brasileiro. O TPE trabalha tentando estimular a participação da população brasileira, pois o mesmo não acredita que apenas com o empenho do Estado seria possível um melhor desenvolvimento da educação.

Criado no ano de 2006, o movimento Todos Pela Educação toma como incumbência colaborar com o desenvolvimento da educação básica do país. Esse movimento apartidário tem pais, alunos, empresários, pesquisadores, todos direcionados na busca de uma educação de qualidade. O movimento visa a contribuir no acesso à educação, na melhora da alfabetização, na ampliação de investimentos da educação e na melhor gestão desses. Esses propósitos estão expressos em cinco metas: Meta 1 - Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2 – toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos de idade; Meta 3 – Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; Meta 4 – Todo jovem com Ensino Médio concluído até os dezenove anos de idade; Meta 5 – Investimento em educação bem ampliado e bem gerido (Todos Pela Educação. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em 11 de jun. de 2014).

Recentemente qualificado como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), o Todos Pela Educação é encabeçado por representantes de grandes empresas nacionais e internacionais. O movimento é presidido por Jorge Gerdau Johannpeter (presidente do Grupo Gerdau), e é mantido por organizações e empresas, são elas: a Fundação Itaú Social; Fundação Telefônica Vivo; Fundação Bradesco; Dpaschoal; Instituto Camargo Corrêa; Itaú BBA; Fundação Lemann; Instituto Península; Instituto Unibanco; Banco Santander; Suzano papel e celulose, e tem como parceiros, por exemplo, a Rede Globo; a Microsoft; o Instituto Natura; a Patri Políticas Públicas; o Instituto HSBC Solidariedade; a

Editora Saraiva; o Banco Interamericano de Desenvolvimento; o Canal Futura; o Itaú Cultural e o Instituto Ayrton Senna.

O TPE engendra uma “nova consciência” social em relação à educação e ao direito universal que cada cidadão brasileiro possui sobre ela. Em outras palavras, o movimento organiza um verdadeiro pacto social entre todos, em busca do exercício da responsabilidade que todos teriam com a educação brasileira. Neste sentido, o movimento empresarial se antecipa e fundamenta a agenda estatal produzindo documentos e encontros que orientam as diretrizes e metas estabelecidas para a educação pública, e de certa forma também redefinindo a concepção de escola pública (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, *apud* BALL; MAINARDES, 2011). Eis a força do Todos pela Educação:

Em consonância com o ideal da educação de qualidade definido pelo Todos pela Educação, o MEC lançou o PDE. Entre as medidas apresentadas no PDE, destacam-se as que tratam da Educação Básica agrupadas no “Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS *apud* BALL; MAINARDES, 2011: 234).

Oliveira (2009) defende que há outras formas através das quais a lógica do campo mercadológica invadiu a lógica do campo educacional. O autor cita o exemplo de grandes empresas que têm difundido e têm seus materiais pedagógicos sendo adotados por várias redes públicas de ensino. Nas palavras do autor:

No ensino básico, cresceu a venda de materiais pedagógicos e “pacotes” educacionais, que incluem aluguel de marca, pelo mecanismo de franquias, avaliação e formação em serviço do professor. Tais atividades são desenvolvidas por algumas das grandes redes de escolas privadas, como os Cursos Osvaldo Cruz (COC), Objetivo, Positivo e Pitágoras. Mais recentemente, esse grupo de instituições tem avançado sobre os sistemas públicos de educação básica, vendendo materiais apostilados para redes municipais e estaduais, tendo os mesmos avaliados no âmbito do programa nacional do livro didático (PNLD) (OLIVEIRA; 2009: 741).

No caso do ensino superior, Oliveira expõe que a lógica mercadológica não apenas aparece enquanto parceria entre grupos pedagógicos nacionais com grupos financeiros internacionais, mas também aparece enquanto lançamentos das ações desses grupos pedagógicos nacionais nas bolsas de valores (OLIVEIRA, 2009). No caso do ensino público superior pode-se encontrar facilmente nas universidades a entrada de empresas privadas financiando o ensino, a pesquisa e a extensão das atividades acadêmicas e também gerando lucro para essas empresas. Seja nos cursos dos institutos de saúde, onde encontram-se empresas do ramo farmacêutico investindo e colhendo lucros através do trabalho das

universidades, como nos institutos de informática onde estão empresas do ramo da tecnologia dentro das universidades⁵ a lógica mercadológica se faz presente.

Outro ponto de influência mercadológica na educação é desenvolvido pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA). Enquanto regulador/avaliador da qualidade da educação internacional, também exerce sua coerção sobre o desenvolvimento da educação brasileira. É através de suas avaliações, da divulgação dos resultados dessas avaliações que muito da política nacional desenvolve suas diretrizes. As formas de avaliações do conhecimento dos alunos efetuadas pelo PISA ao redor do mundo são evidenciadas das mais diversas maneiras.

A última avaliação realizada pelo programa teve seus índices divulgados e classificou a educação brasileira como ainda sofredora de sérios problemas (esses resultados influenciam nas perspectivas, tanto governamentais, quanto da população como um todo). De acordo com esse trecho de uma reportagem, percebe-se que as avaliações são meritocráticas, que não levam em consideração as especificidades de cada país e são formadoras de opiniões e critérios para e sobre elaboração das ações governamentais:

A avaliação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgada hoje (1º), que traz o Brasil na 38ª posição entre os 44 países que testaram habilidades de estudantes de 15 anos em resolver problemas de raciocínio e de lógica, relacionados a situações do cotidiano, é o reflexo de problemas estruturais da educação brasileira, na avaliação do coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), Daniel Cara. [...] no Brasil, menos de 2% dos estudantes avaliados atingiram a performance máxima na solução dos problemas. A avaliação registra que, no país, as meninas tiveram desempenho melhor que os meninos (EBC, Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/>> Acesso em: 10 de jun. de 2014).

O conhecimento e consequentemente suas avaliações são na relação entre o Estado, política pública, formuladores, executores e beneficiários, os componentes que permeiam o meio de forma mais contundente e influenciam de maneira significativa tanto as ideias dos formuladores e seus objetivos, quanto a execução e recepção de políticas públicas educacionais pelos beneficiários. A relação entre esses elementos essenciais e a política pública evolui temporalmente e diferencia-se de acordo com os países e os setores onde ela ocorre. No *site* do Ministério da Educação encontra-se uma referência muito contundente frente à influência direta que as avaliações internacionais efetuadas pelo PISA exercem no

⁵ Os exemplos relatados foram elencados a partir de minha experiência dentro da vida acadêmica, na qual no período da graduação estagiei no Centro de Informática da UFPE e pude acompanhar a inserção de empresas privadas desenvolvendo pesquisas e programas, bem como contratando alunos para seus cargos. O exemplo da inserção de empresas privadas na área da saúde me foi relatado por colegas da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, que também acompanharam e hoje trabalham dentro de projetos financiados e regulamentados por essas empresas privadas.

cenário educacional brasileiro. O trecho abaixo retrata a formulação do novo Plano Nacional de Educação (2011 – 2021):

Outra norma prevista no projeto é o confronto dos resultados do Ideb com a média dos resultados em matemática, leitura e ciências obtidos nas provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Em 2009, a média foi de 395 pontos. A expectativa é chegar a 473 em 2021. (BRASIL, Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em 16 de jun. de 2014.

A partir de uma determinada concepção cognitiva na qual a política pública se torna um processo social executado dentro de um determinado tempo, inserido em um quadro institucional que limita o tipo e o nível de investimentos disponíveis, através de escolhas e valores que definem os problemas e soluções, o conhecimento é observado em uma relação de construção concomitante à produção da política como elemento de regulação e avaliação. Dentro da perspectiva do PISA o conhecimento vai aparecer enquanto “instrumento de fazer política e de regular os actores sociais, legitimando a tomada de decisões políticas” (COSTA; AFONSO; 2009: 1038).

Foi a partir do crescimento do volume das demandas públicas dos países participantes da OCDE, das responsabilidades públicas, dos atores envolvidos nas ações e da variedade de possíveis decisões de onde se originaram novos instrumentos e novas possibilidades de ação por parte dos legisladores e formuladores de políticas, ou a chamada “relativização da ação estatal” (COSTA; AFONSO, 2009). Em outras palavras, o trabalho do PISA é fornecer aos países, dados confiáveis sobre o conhecimento e eficiência dos seus alunos, logo, sobre a própria eficiência dos seus sistemas de ensino (CARVALHO, 2009).

Encontram-se em algumas análises sobre o programa (CARVALHO, 2009; COSTA; AFONSO, 2009) demonstrações de como o uso do PISA acontece dentro dos processos de decisão política e de onde emergiria o conceito de regulação (COSTA; AFONSO, 2009). Por um lado, o caráter político do PISA aparece como um dos objetivos centrais, dando assim certa confiabilidade para governantes adotarem seus resultados como um dever político. Por outro lado, o programa aparece como uma “avaliação comparada do rendimento dos escolares” (CARVALHO; 2009: 1013).

O PISA “é um estudo internacional, de avaliação comparada, que, sob a égide da OCDE, avalia, a cada três anos, o desempenho de mais de um milhão de estudantes de 15 anos” (COSTA, AFONSO; 2009: 1041). Continuam os autores, “o estudo assenta em três áreas específicas do conhecimento: a leitura, a matemática e as ciências” (Idem, ibidem). Através das análises realizadas em pesquisas na Bélgica, Escócia, França, Hungria, Portugal e

Roméia, Costa e Afonso confirmam sua hipótese de que o PISA, enquanto instrumento de regulação, esta que ocorre prioritariamente através do conhecimento, influencia diretamente na tomada de decisão política e no debate público sobre educação nos seis países, em suma:

Como se verificou, estamos perante um processo, em que o dispositivo deixa de ser um mero procedimento para se tornar num valor, numa fonte de legitimação. Assistimos a uma indução sobre o que é essencial no sistema educativo e sobre que valores promover, o que resulta também do facto de se tratar de um dispositivo de avaliação. Desta forma, o PISA providencia uma matriz cognitiva e normativa, um conjunto de valores e princípios de acção que guiam as práticas, transportando consigo um conceito específico da relação que se estabelece entre a política e a sociedade, que se apoia num conceito de regulação (Lascoumes e Le Galès, 2004, 2007) e que opera em diferentes escalas, do nacional ao global (COSTA; AFONSO; 2009: 1051).

Essa forma de regulação efetuada através das avaliações nacionais e internacionais do conhecimento, do monitoramento e divulgação dos resultados, das bonificações e dos investimentos, da fomentação de competitividade entre escolas, alunos e professores faz parte do conjunto de mecanismos e procedimentos que servem de base para a forma de governar encontrada no atual poder em exercício e que põe em funcionamento a educação brasileira e internacional. A meu ver, essa maneira de governar coloca em ação justamente aquilo que é analisado por Michel Foucault e o que ele denomina de governamentalidade.

A noção de governamentalidade é interessante justamente por ela permitir uma análise da sociedade através de uma abordagem na qual fica mais evidente a problemática das relações de poder, através de suas formas, técnicas e mecanismos que são utilizados no governo da própria conduta de um indivíduo e no governo da conduta de outro. Essas relações de poder vão além da relação de dominação (esta que seria uma relação sem saída para um oprimido), como é vista confusamente, por exemplo, a relação entre Estado e agente. O Estado, assim, não é visto como fim último das relações de poder. Neste sentido, para que existam as relações de poder é necessário também que exista a possibilidade de liberdade, pois, para que exista o poder é preciso que os agentes sejam livres.

Foucault ao traçar sua análise sobre a genealogia dos dispositivos de segurança, das economias ocidentais de poder - ou se se prefere de uma maneira mais profunda acerca da teoria do autor: das “formas que os seres-humanos tornam-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995: 231) – expõe o problema de como governar dos príncipes, de como ser o melhor governo e de como ser governado. Essa problemática do Governo em sua forma política, que aconteceu entre os séculos XVI e XVIII, materializada no mercantilismo e que tomaria como base a família sustentando justamente o que Foucault (1979) vai chamar da Razão de Estado. Esse

modelo soberano de governar tem como foco o bem público, a submissão à soberania, assim, “a finalidade da soberania é circular, isto é, remete ao próprio exercício da soberania” (FOUCAULT, 1979: 284). Esta é a arte de governar que ele chamou de “diplomático-militar”, isto é, a atividade de conduzir os indivíduos no decorrer de suas vidas, pondo-os sobre o governo de poder de um soberano.

O autor enxerga a partir do século XVIII, ainda dentro dessas suas análises sobre alguns dispositivos de segurança, o crescimento das sociedades enquanto uma problemática primordial para o delineamento da nova arte de governar que se configuraria enquanto disciplinar. Assim, a população (enquanto massa heterogênea e desorganizada) não poderia ser mais enxergada enquanto uma problemática advinda da instituição familiar, aquela se torna agora sujeito e objeto de um poder disciplinar. Seria preciso uma nova técnica, uma nova estratégia própria e adequada ao poder em exercício (FOUCAULT, 2008a). Neste sentido:

[...] nunca a disciplina foi tão importante, tão valorizada quanto a partir do momento em que se procurou gerir a população. E gerir a população não queria dizer simplesmente gerir a massa coletiva dos fenômenos ou geri-los somente ao nível de seus resultados globais. Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe (FOUCAULT, 1979: 291).

Foucault fala da disciplina como o poder que, por um lado, separa, analisa, diferencia, e que adentra multidões, por outro lado, não os toma como propriedade simplesmente. A disciplina não tenta findar com outras forças, mas sim uni-las para multiplica-las e utilizá-las dentro de um único caminho. Essa disciplina fabrica indivíduos, os hierarquiza, os avalia, ela os toma como objeto e instrumentos de sua força. E para atingir seus objetivos a disciplina utiliza de outros instrumentos para o controle, quais sejam, o olhar hierárquico e a coerção da norma, esta combinada com o que há de mais íntimo e preciso na disciplina, o exame (FOUCAULT, 1987).

Tendo em vista que o próprio Foucault faz uma distinção entre o poder soberano que trata os indivíduos como uma massa homogênea, entre o poder disciplinar, enquanto uma forma anterior de controle sobre o corpo individual, e entre o biopoder, enquanto forma de controle dos homens sobre si e sobre os outros, ele os manterá unidos futuramente. Em outras palavras, é a passagem do *fazer morrer ou deixar viver* que se apresentará como *fazer viver e deixar morrer*, como lembra bem Silveiras (2012). Isso acontece, principalmente, no final do século XVIII e começo do século XIX. É a passagem do governo do corpo individual para o

governo do corpo coletivo, a conduta do corpo enquanto máquina para a conduta sobre os corpos biológicos que estaria estabelecida a biopolítica (SILVEIRAS, 2012).

É a partir de seus estudos sobre sexualidade, sobre como esta foi utilizada no tratamento da vida dos indivíduos de maneira coletiva, através dessa nova forma como o poder era exercido na modernidade ocidental que Foucault fala: “quanto a nós, estamos em uma sociedade do ‘sexo’, ou melhor, ‘de sexualidade’: os mecanismos do poder se dirigem ao corpo. À vida, ao que a faz proliferar, ao que reforça a espécie, seu vigor, sua capacidade de dominar, ou sua aptidão para ser utilizada” (FOUCAULT, 2007: 160/161). Novamente, ao tratar do biopoder, Foucault fala justamente da sua constituição através da junção entre o corpo individualizado (enquanto objeto do poder disciplinar) e entre os corpos gerais (a população).

Ademais, Foucault vai perceber através de seus estudos sobre a antiguidade grega e romana, o elemento fundamental para a constituição da governamentalidade, o cuidado de si, que fundamenta o governo de si e posteriormente o governo do outro. E é justamente através da análise dos mecanismos utilizados nessa constante autoregulação que Foucault vai discorrer mais detalhadamente sobre as maneiras como esses indivíduos vão exercendo esse *processo de governamentalização* (AQUINO; RIBEIRO, 2009), dito de outra maneira, através de quais técnicas esses indivíduos vão exercendo a governamentalidade sobre seus corpos e sobre os corpos dos outros.

A governamentalidade, então, trata-se de uma análise sobre a arte de governar que passa das questões do território, para as questões da população e que desemboca em um “autogoverno”, e que incide em um “governo dos outros”. Assim, a meu ver, está posta a criação de sujeitos governáveis, através de técnicas de controle, normatização da morte e da vida, enfim, através de uma modelagem das ações, na qual se faz necessária também a liberdade.

De maneira mais direta, Foucault estava preocupado com a elucidação e problematização das formas de governar do neoliberalismo. Este vai ser trabalhado dentro de sua teoria como uma prática, como uma “metodologia da racionalização estatal” (GADELHA; 2009: 138). Foucault olhava justamente as formas econômicas e de mercado para compreender a governamentalidade. Essas formas programariam estrategicamente os comportamentos dos indivíduos. Deste modo, entender a forma de governar através de uma lógica de mercado me parece plausível de análise, porém reduzir os ditames da governança aos ditames econômicos, de uma lógica de competitividade, de uma sociedade apenas

fundamentada numa lógica “empresarial” não me parece a medida mais passível de análise da lógica educacional, e de forma geral, da realidade social.

Grande parte da literatura abordada (BALL, 1994, 2006; BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012; CARVALHO, 2009; COSTA, AFONSO, 2009) confirma o quanto a esfera educacional está permeada por uma lógica mercadológica. Porém, acredito que as mais variadas práticas efetuadas pelos indivíduos, enquanto um componente primordial da arte de governar, não só fazem parte da própria lógica educacional, como também não podemos reduzi-las a uma materialidade mercadológica. Dito de outra forma, para mim, a construção da realidade social vai além de uma fundamentação baseada na concepção econômica, bem como vai além de uma crítica apenas aos aspectos econômicos da realidade.

Meu intento em explorar um pouco a teoria foucaultiana é justamente por acreditar em sua capacidade em me permitir observar as tecnologias e instrumentos utilizados nas formas de governar, utilizados na forma de construir e pôr em prática as políticas públicas. Acredito que para além de uma mera compreensão econômica da teoria foucaultiana, pode-se observar na educação outros mecanismos e tecnologias de controle que estão presentes nas práticas educacionais. Neste sentido, acredito que a escola ao mesmo tempo em que individualiza cada agente que lhe constitui, ela também é responsável totalização desses agentes. Ou seja, acredito que a escola cria totalidades através das subjetividades e vice-versa.

Capítulo 3

3.1 O Programa Mais Educação: da política nacional à prática escolar

Neste terceiro capítulo trago as análises realizadas sobre os dados colhidos através das entrevistas e das observações na Escola Municipal Professora Annete Melchiorretto e na Escola Municipal Arraial Novo do Bom Jesus. Por um lado, o material colhido foi confrontado diretamente com o que o texto político do Programa propõe sobre a prática. Por outro lado, trago como cada prática pode reconfigurar a política, a partir do que cada uma pode ter de mais singular no momento da execução.

Primeiramente analiso o Programa Mais Educação enquanto texto político, o que falam suas diretrizes, objetivos e o resultado ao qual o Programa se propõe. Em um segundo momento, trago minhas considerações sobre conceito de *habitus* a partir da análise da prática dos Professores Coordenadores. Por fim, analiso a forma de governar que está sendo proposta pelo Programa através de sua prática, ou seja, trago minhas observações sobre o contexto da prática política enquanto momento crucial para a manutenção, reconfiguração da política proposta.

3.2 O texto político e suas inseguranças

Em 09 de janeiro de 2001 o então Governo Federal instituiu a lei Nº10.172 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), este que teria vigência de dez anos. O Plano é composto por metas e objetivos que visam à elevação global do nível de escolaridade da população; à melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; à redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso; e à permanência e à democratização da gestão no ensino público. O plano define as diretrizes para gestão e financiamento da educação; as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e; as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação (BRASIL. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>).

O plano possui também prioridades: garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e a permanência na escola e a conclusão do ensino; garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino - a educação infantil, o ensino médio e a educação superior; valorização dos profissionais da educação; e desenvolvimento de sistemas de informação e de

avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>).

Este texto político representa uma visão hegemônica que emergiu através justamente dos discursos, dos confrontos e dos acordos que foram colocados em pauta em sua construção. Destaco ao menos duas propostas que entraram em divergência na época, a proposta elaborada pelo Governo Federal e a proposta da Sociedade Brasileira (esta última foi fundamentada pelos representantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP – e sistematizada dentro do II Congresso Nacional de Educação - CONED). Sendo assim, todas as prioridades e metas, bem como todos os vetos que surgiram ao longo da aprovação desse texto fazem parte do campo das políticas públicas educacionais brasileiras, campo de disputa entre agentes e suas *doxas*. Ademais, o plano tinha o intuito de garantir o cumprimento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, dando uma ênfase maior sobre o Artigo 214⁶, este que promove justamente o estabelecimento de um plano nacional de educação.

E tomando como base o PNE (2001-2011) foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Plano funciona como uma ferramenta de planejamento para os entes federados e escolas na criação de ações para identificar e solucionar os problemas que afetam a educação. Em outras palavras, o Ministério da Educação delimitou algumas características e diretrizes prioritárias para que as escolas possam receber o seu apoio. O PDE através de seus pilares administrativo, técnico e financeiro dá suporte ao PNE e estes pilares estão baseados nos dados estatísticos obtidos através dos instrumentos de avaliação das redes escolares da educação básica. Por sua vez, estes instrumentos de avaliação foram elaborados a partir dos critérios objetivos contidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que foi lançado também na mesma época (SAVIANI, 2007).

Demerval Saviani (2007) argumenta que o PDE não é um plano, porém “ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias

⁶ Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#) I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#). (BRASIL, Constituição de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>).

para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE” (SAVIANI; 2007: 1239). O autor defende a ideia de que o PDE seria na verdade outro Plano Nacional de Educação, em contraposição ao que foi instituído em janeiro de 2001. Ou seja, a julgar pelas datas, a educação brasileira viveu neste período uma transição entre cada uma das diferentes perspectivas dos discursos oficiais do Governo Federal, enfim, os diferentes discursos do Poder Executivo correspondiam cada qual a uma concepção sobre a educação brasileira.

Concomitantemente ao PDE e ao IDEB foi apresentado à população brasileira o Decreto de número 6.094, que instituiu o Plano de Metas Todos pela Educação, este enquanto principal ação das 29 ações contidas no PDE. O Decreto estabeleceu que a União unisse esforços com Municípios, Estados e com o Distrito Federal no sentido de fornecer apoio na implementação de diretrizes e avaliações em prol da melhoria da educação, em outras palavras, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação toma como intuito justamente materializar o PDE. Neste sentido, depois de Estados e Municípios confirmarem o regime de colaboração com o Governo Federal através da adesão ao Plano de Metas, os entes federados passam a construção de seus relativos Plano de Ações Articuladas (PAR). Estados e Municípios devem realizar um diagnóstico das suas respectivas situações educacionais para que conjuntamente e apoiados financeira e tecnicamente pela União pudessem elaborar ações em busca de uma educação de qualidade.

É o PAR que responde enquanto política à operacionalização das metas do PNE, no tocante ao desenvolvimento da educação básica dos Estados e Municípios que apresentaram baixo IDEB, por exemplo. Neste sentido, o PAR se tornou o instrumento de gestão, que abrange todas as ações e programas coordenados pelo MEC em parceria com os entes federados. Esta parceria está consolidada através de mecanismos de planejamento e controle da política educacional. Há, neste sentido, um contrato voluntário por parte dos entes federados junto à União, antes intermediado por um sistema informatizado controlado pelo MEC, o antigo Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), e que hoje está sob o controle de um novo módulo do sistema, justamente direcionado para elaboração do PAR, é o módulo do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC – Módulo PAR Plano de Metas).

Dentre as ações elaboradas através do PAR, está a gestão e a implementação da educação integral⁷, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

⁷ “Meta nº21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente”. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

por meio dos programas Escola Aberta⁸ e Mais Educação⁹, por exemplo. Este último foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), hoje denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O Programa Mais Educação foi instituído através da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083¹⁰, de 27 de janeiro de 2010. O Programa que tem como intento “[...] fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar” (Brasil, Ministério da Educação, 2007c: 1).

E também fundamentados no artigo 34¹¹ da LDB de 1996, o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União, em forma de parceria, através do PME, reafirmaram o dever do Estado e da Sociedade em garantirem os direitos à saúde, à vida, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco, e contra a discriminação étnico-racial e exploração sexual, de acordo com o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº8.069, de 13 de junho de 1990) (BRASIL, Ministério da Educação, 2007c)¹².

O Programa Mais Educação se propõe a: I- ampliar o tempo e espaço educativo de espaços socioculturais de escolas estaduais, municipais e do Distrito Federal; II- contribuir na redução da evasão escolar, da reprovação; III- oferecer atendimento educacional especializado a crianças com necessidades especiais no intuito de; IV- prevenir e combater o trabalho

⁸ O programa é coordenado pela Secretaria da Educação Básica e incentiva a abertura das escolas públicas nos finais de semana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16738&Itemid=811>

⁹ O Programa Mais Educação foi instituído pelo Governo Federal, com o objetivo de ampliação da carga horária escolar.

¹⁰ Este decreto institui os princípios, finalidades, objetivos, prioridades e financiamento do programa.

¹¹ “Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, Ministério da Educação, Lei 9.394 de 20 de dez. de 1996).

¹² A Portaria Normativa Nº 17, de 24 de abril de 2007, ainda instituiu a formação do Fórum Mais Educação. Este que seria integrado por representantes dos Ministérios e Secretarias que integram o Programa Mais Educação e tem como coordenador o Ministério da Educação. O objetivo do fórum seria justamente propor mecanismos de otimização para os Ministérios; fornecer subsídios para o a organização das ações do programa; e acompanhar a execução desse último, sobre uma constante avaliação de seus objetivos alcançados e os que ainda não foram alcançados.

infantil e a exploração sexual e outras formas de violência contra a criança; V- promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas; VI- estimular as práticas esportivas e de lazer direcionadas ao desenvolvimento humano; VII- promover a aproximação entre escola, família e comunidade mediante atividades que visem à responsabilização e interação com o processo educacional; VIII- prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados para o desenvolvimento de projetos acerca do programa (BRASIL, Ministério da Educação, 2007).

Essas formulação e indução acerca de uma concepção de Educação Integral estão no cerne do discurso engendrado pelo Ministério da Educação. Fortemente baseada no pensamento de Anísio Teixeira, a concepção de Educação Integral, de forma simplificada¹³, exige um planejamento pedagógico, formação dos agentes pedagógicos e uma adequada infraestrutura para a sua execução (BRASIL, 2009a). Tal percepção toma o indivíduo a partir de um processo contínuo de desenvolvimento. E seria a escola o meio responsável pela transmissão de conhecimento. Assim, este modelo integral visa a construir um indivíduo atento a questões multidimensionais, o que envolveria aspectos ambientais, cognitivos, corporais, culturais, estéticos, éticos e sociais, por exemplo.

A concepção e execução da Educação Integral engendrada através do Programa Mais Educação são bem diferentes daquela educação integral que está sendo ofertada por Estados brasileiros hoje em dia. Esta última geralmente está fundamentada apenas na expansão do tempo de aula dos alunos, ou seja, os alunos assistem a aulas regulares, durante todo o período das nove horas em que permanecem na escola. No caso da proposta executada pelo Programa Mais Educação, os alunos têm aulas no contraturno, ou seja, as aulas regulares acontecem ou pela manhã ou à tarde e as atividades do Programa funcionam no horário oposto às aulas regulares. Em alguns casos, as atividades do Programa acontecem em um período intermediário entre o turno da manhã e o turno da tarde.

O Ministério da Educação orienta que as escolas escolham de maneira transparente os alunos que poderão participar das atividades do Programa, selecionando, assim, os alunos que: apresentem defasagem entre idade e ano escolar, estudantes das séries finais da 1º fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea

¹³ O conceito de Educação Integral defendido pelo Ministério da Educação sofre várias críticas e recebe vários elogios pela forma que tem sido construído e posto em prática. Há várias discussões e teorias a respeito de tal conceito de educação integral, o que nos confirma a importância da discussão deste conceito, porém o que não é passível de análise neste trabalho devido ao tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa. É possível encontrar uma teorização sobre esse conceito, para isto ver: LIMA, R. (2013); SILVA, E.; SILVA, K. (2013); LECLERC; MOLL (2012); CAVALLIERE (2009; 2010).

de estudantes na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2013).

O Programa Mais Educação funciona dentro e fora das escolas de ensino infantil e fundamental. De acordo com as indicações do MEC seriam formadas turmas com cerca de trinta alunos, estes podendo ser de várias idades, bem como de séries diferentes. E o Professor Comunitário ou Professor Coordenador do Programa é responsável por fazer o ligamento entre a escola, a comunidade e os alunos.

Trabalhando conjuntamente com o Professor Comunitário há também a figura do estagiário ou voluntário, que deve ser um estudante de graduação. Essa pessoa se disponibilizaria a lecionar na atividade diretamente ligada ao seu curso universitário e receberia um determinado valor em dinheiro para suas despesas. Haveria também um técnico designado pela Secretaria de Educação do respectivo ente federado. Este técnico seria responsável dentro do município pelas escolas que aderissem ao Programa e também por uma mediação entre escola e o Ministério da Educação.

A educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem significativa e cidadã (BRASIL; 2009b: 5).

Posto em prática através da parceria entre a Secretaria de Educação Básica (SEB) e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, o Programa fomenta atividades de tempo integral para a melhoria do ambiente escolar. As atividades estão localizadas dentro de macrocampos e esses são desenvolvidos tendo em vista a colaboração entre o Ministério da Educação e os outros Ministérios, por exemplo, as atividades de esporte são desenvolvidas através de uma parceria entre escolas e o Ministério do Esporte. É possível encontrar, hoje, também atividades sendo executadas de acordo com o ano de adesão das escolas ao programa, tratarei deste fato mais a frente.

As escolas escolhem e trabalham a partir de listas recebidas que contém os macrocampos, estes por sua vez contém as listas das atividades disponíveis e a lista dos kits de materiais necessários para as atividades. As escolas também utilizam dos recursos financeiros repassados pelo MEC para realizar atividades fora do espaço escolar, como

excursões a espaços culturais, parques ecológicos e outros ambientes que estimulem o desenvolvimento e formação integral dos alunos.

A escolha de todas essas atividades deve estar vinculada diretamente com as atividades curriculares previstas nos planos pedagógicos de cada escola. O Ministério da Educação recomenda que essas atividades devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar e a contemplar as características específicas de cada localidade onde estão localizadas as escolas. Ademais, as atividades estão inseridas nas quatro áreas de conhecimento que formam a base do currículo nacional comum, que são linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas (BRASIL, 2013). O MEC defende que a escolha das atividades deve ser feita num acordo entre Professor Comunitário, direção e as famílias dos alunos, com o intuito de trabalhar e instigar a integração entre escola e sociedade.

Gostaria agora de elencar o Manual Operacional de Educação Integral dos anos de 2012, 2013 e 2014 para poder falar um pouco sobre como esses documentos exercem o papel de um instrumento da forma de governar executada através do Programa Mais Educação, mas que, a meu ver, também demonstram as inseguranças da política que está sendo proposta.

De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral 2012, as escolas urbanas que aderissem ao programa neste ano teriam ao seu dispor dez macrocampos para escolher três ou quatro, e a partir destes, escolher entre cinco ou seis atividades que seriam trabalhadas no contraturno das crianças. Os macrocampos seriam o Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e uso de mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica/Economia Criativa. O macrocampo, Acompanhamento Pedagógico (no qual ao menos uma atividade é obrigatória), estaria dividido em seis atividades: ciências; história e geografia; letramento e alfabetização; línguas estrangeiras; matemática e tecnologias educacionais.

Contudo, de acordo com o Manual Operacional 2013 (ainda sobre as escolas que aderiram ao Programa durante o ano de 2012) as escolas só teriam disponíveis sete macrocampos para escolher entre quatro ou cinco atividades e o macrocampo do Acompanhamento Pedagógico passaria a ter apenas uma atividade, qual seja, Orientação de Estudos e Leituras, sendo esta obrigatória e que tentaria contemplar as diferentes áreas de conhecimento das atividades antes disponíveis.

Para as escolas que aderissem ao programa no decorrer de 2013¹⁴ elas poderiam escolher entre cinco e seis atividades dentro dos cinco macrocampos disponíveis, e o macrocampo Acompanhamento Pedagógico voltaria a possuir distinções entre as seis atividades que constavam no macrocampo do Manual de 2012, com uma ainda sendo obrigatória.

Já de acordo com o Manual Operacional de Educação Integral de 2014 as escolas urbanas que aderissem ao programa nesse ano poderiam escolher quatro atividades, dentre os sete macrocampos disponíveis: Acompanhamento Pedagógico (voltaria novamente a ter apenas uma atividade e que também seria obrigatória, qual seja, a atividade de Orientação de Estudos e Leituras); Comunicação, Uso de mídias e Cultura digital e tecnológica; Cultura, artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento sustentável e Economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal); Esporte e Lazer; Educação em direitos humanos; Promoção da Saúde.

A meu ver, a análise dessas modificações, dessas junções e disjunções entre os macrocampos e as atividades demonstra as inseguranças presentes do Programa. Em outras palavras, essa mudança anual do processo de escolha de atividades, sem qualquer justificativa presente nos documentos, transparece o modo tão confuso, aleatório em que se desenvolve o Programa. Tal fato, demonstra o quanto o Programa, que tem o intuito de induzir a educação integral, ainda está em fase de estruturação e está o tempo todo em reconfiguração, apesar de seus quase dez anos de prática.

Neste sentido gostaria de expor a ideia de que, as mudanças sobre o macrocampo Acompanhamento Pedagógico, que em qualquer ano possui uma atividade obrigatória, não são realizadas indiscriminadamente. Elas ocorrem sempre com o intuito principal de promover o reforço escolar para as disciplinas de matemática e português, estas que têm seus conteúdos avaliados tanto pelos exames nacionais, como também, e, principalmente, pelos

¹⁴ Os macrocampos neste manual possuem as respectivas atividades: O macrocampo Acompanhamento Pedagógico: alfabetização/letramento; ciências; história e geografia; línguas estrangeiras; língua portuguesa (com ênfase em leitura e produção de texto; matemática. O macrocampo Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica: ambiente de redes sociais; fotografia; histórias em quadrinho; jornal escolar; rádio escolar; vídeo; robótica educacional; tecnologias educacionais. O macrocampo da Cultura, artes e educação patrimonial: artesanato popular; banda; canto coral; capoeira; cineclube; danças; desenho; educação patrimonial; escultura/cerâmica; grafite; hip-hop; iniciação musical de instrumentos de cordas; iniciação musical por meio da flauta doce. O macrocampo Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica: horta escolar e/ou comunitária; jardinagem escolar; economia solidária e criativa/educação econômica. O macrocampo Esporte e Lazer: atletismo; badminton; basquete; corrida de orientação; esporte na escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas; futebol; futsal; ginástica rítmica; handebol; judô; karatê; luta olímpica; natação; recreação e lazer/brinquedoteca; taekwondo; tênis de campo; tênis de mesa; voleibol; vôlei de praia; xadrez tradicional; xadrez virtual; yoga/meditação.

exames internacionais. Dito de outra maneira, o modelo proposto através do Programa Mais Educação segue as diretrizes mercadológicas propostas pelo poder simbólico em exercício.

Ademais, se por um lado, estando o próprio texto político em constante modificação, acredito que a prática dos agentes envolvidos nas atividades da política também se encontra em constante mudança. Por outro lado, a prática dos agentes, suas experiências anteriores que entrando em contato com novas experiências acabam modificando o texto político em si.

3.3 A composição dos *habitus* e suas influências

Parto do já dito anteriormente. O *habitus* enquanto grande mediador da relação entre a agência e a estrutura é o responsável pela articulação dos modos de sentir, de perceber e de desperceber, de aceitar e de ignorar, de praticar e de não praticar certas ações. Posto isto, acredito que o espaço social visto através da óptica bourdieusiana, faz acontecer dialeticamente a relação entre o objetivismo e o subjetivismo, ou dito de outra forma, desconstrói construindo essa relação da exteriorização da interioridade com a interiorização da exterioridade. Portanto, se cada *habitus* só vai funcionar de acordo com o campo no qual está inserido o agente, seja pela aceitação do agente ou por sua exclusão, os campos se caracterizam como locais de lutas simbólicas que têm por objetivo a manutenção ou a transformação das disputas neles presentes.

Gostaria de rememorar também que o conceito de *habitus* é um termo que foi trabalhado por vários intelectuais. Ele parte de Aristóteles, como citado no primeiro capítulo, e passa pela Escolástica. Além disso, o conceito é posto em discussão, por exemplo, na teoria civilizatória proposta por Norbert Elias. Este que buscou exemplificar como as mudanças ocorridas nas sociedades acarretariam em mudanças nos *habitus* dos indivíduos (PETERS, 2010). E há também aqueles autores que buscaram esmiuçar os comportamentos, as mais variadas práticas e os pensamentos dos indivíduos:

[...] o conceito (*de habitus*) foi mobilizado intermitentemente por diversos estudiosos da conduta humana: Durkheim em seu estudo sobre o desenvolvimento da pedagogia na França, Mauss em sua discussão sobre as “técnicas do corpo”, Weber em passagens sobre o ascetismo religioso, Veblen na sua “teoria da classe ociosa” e o pai da fenomenologia Husserl, que se refere frequentemente ao *habitus* como a mediação mental que conecta experiências anteriores a ações futuras antevistas, dentre vários outros (PETERS, 2010: 11). (Grifo meu)

Contudo, através das análises que se seguirão, gostaria de discorrer sobre a influência dos *habitus*, no sentido de que não está posto em um campo determinado apenas um único *habitus* de um agente. Por exemplo, o *habitus* “acadêmico” deste que vos escreve,

não é único em importância e influência na escrita deste texto. Acredito poder demonstrar com esta pesquisa, que as mais variadas práticas que compõem os mais variados *habitus*, estão presentes em um mesmo campo, ou se quiser em todos os campos nos quais os agentes transitam. Isto é, um agente que tenta a todo o momento sobreviver dentro do campo acadêmico, por exemplo, pode e será cobrado não apenas por seu capital cultural em suas variadas vertentes (por exemplo, a fala, a escrita, os títulos e a maneira de se portar), ele também será “cobrado” por sua sexualidade, por sua cor e por sua religião. Assim, faço das palavras de Setton as minhas palavras:

É o indivíduo que tem a capacidade de articular as múltiplas referências que lhe são propostas ao longo de sua trajetória. É o sujeito a unidade social na qual se podem efetivar diferentes sentidos de ações, ações essas derivadas de suas múltiplas esferas de existência. No sujeito cruzam-se e interagem sentidos particulares e diferentes. Ele não é apenas o único portador efetivo de sentidos, mas a única sede possível de relações entre eles (SETTON, 2009: 297).

Mesmo Bourdieu tendo preferido “suavizar” tal problematização, acredito em um *habitus* de classe, em um *habitus* de raça, em um *habitus* de gênero e sexualidade e em um *habitus* religioso. Pois, são esses *habitus* que produzem um sistema de práticas que engendram as variações mais inusitadas dentro dos campos.

Assim:

[...] só podemos falar de um *habitus* linguístico, por exemplo, na condição de não esquecermos que este não é mais que uma dimensão do *habitus* como um sistema de esquemas geradores de práticas e de esquemas de percepção das práticas, e de evitarmos autonomizar a produção de palavras relativamente à produção de escolhas estéticas, ou de gestos, ou de qualquer outra prática possível (BOURDIEU, 2003: 140/141).

Adentro mais detalhadamente na problematização sobre a qual me propus, a análise da influência do *habitus*, agora, dos *habitus*, como buscarei defender, sobre a prática dos Professores Coordenadores do Programa Mais Educação. *A priori*, de acordo com as recomendações contidas nos manuais do MEC eu encontraria dois professores ou duas professoras deslocados das aulas regulares para assumirem o cargo de Professores Comunitários dentro do Programa Mais Educação. Contudo, logo de início não foi com isso que me deparei.

Na Escola Municipal Annete Melchiorretto, encontrei a vice-diretora da escola ocupando o cargo. Já na Escola Municipal Arraial Novo do Bom Jesus, o cargo está dividido sobre a coordenação da diretora e da vice-diretora da escola¹⁵. Assim, o perfil docente

¹⁵ Farei um detalhamento maior sobre a nomeação de uma diretora e duas vice-diretoras para ocupar o cargo. Esse dado não só vai contra as recomendações que o MEC faz em relação à escolha das Professoras Comunitárias, mesmo sendo essas recomendações tão gerais, mas chama a atenção ainda mais se se pensar que

encontrado (e por que não falar também em um perfil da direção destas escolas?) nos remete à imagem do perfil docente da educação básica mencionada no primeiro capítulo. Sendo assim, nas duas escolas visitadas, encontrei apenas mulheres ocupando o cargo de Professor Comunitário, deste modo são três as Professoras Comunitárias responsáveis por coordenar o Programa.

As três Professoras estão dentro de uma mesma faixa etária, a professora mais nova tem 43 anos, a segunda tem 46 anos de idade e a professora mais velha tem 47 anos. Todas tiveram seus estudos iniciados na educação formal. Uma delas realizou o ensino fundamental e médio em escolas públicas, já as outras duas realizaram tanto o ensino fundamental quanto o médio em escolas privadas. Todas possuem graduação em Pedagogia. Duas cursaram a graduação em universidades privadas e apenas uma realizou seu curso em uma instituição pública. Apenas uma professora não possui nenhum tipo de especialização na área educacional, uma professora realizou um curso em Gestão Escolar e outra professora fez um curso em Tecnologia na Educação. E nenhuma delas possui curso de pós-graduação.

Tendo em vista que o *habitus* de um agente é constituído, primeiramente, através de sua primeira socialização, a familiar, gostaria de discorrer um pouco sobre o perfil familiar das entrevistadas. A questão que mais chamou minha atenção no decorrer das entrevistas em relação ao perfil familiar foram as similaridades entre essas mulheres. Quando questionadas sobre a profissão e o nível de escolaridade de suas avós, tanto paternas quanto maternas, as três professoras afirmaram que suas avós possuíam apenas o ensino fundamental ou não possuíam nenhum nível de escolaridade, e todas as professoras afirmaram que suas avós eram “do lar”, ou seja, dedicavam seu tempo exclusivamente para o trabalho doméstico. No caso dos avôs, quando era de conhecimento das agentes, elas afirmaram que os homens trabalhavam em empregos formais ou informais, um trabalhou como músico, outro como comerciante e o último como pintor, dois deles possuíam o nível fundamental de ensino e um deles possuía formação técnica.

Quando questionadas sobre seus pais e suas mães, a configuração da relação de dominação entre os gêneros, na qual a divisão sexual do trabalho acaba por impor o trabalho doméstico à maioria das mulheres, não sofre grandes alterações no meio familiar das Professoras. Todas as Professoras Comunitárias foram criadas por seus pais e mães durante a infância. Apenas uma mãe possuía nível técnico de ensino e tinha trabalhado em um emprego formal com carteira assinada, as outras duas mães chegaram apenas ao nível fundamental de

no caso dessas escolas, esse acúmulo de trabalho e a não remuneração adicional são imposições realizadas pelas Prefeituras de cada cidade.

ensino e exerciam o trabalho doméstico. Já sobre seus pais, um era servidor público com nível fundamental, o outro possuía nível superior e era engenheiro, e o terceiro era motorista, dono de um cinema e possuía nível fundamental de ensino.

Gostaria de problematizar um pouco a relação de dominação entre os gêneros, na qual essas mulheres estão inseridas. Duas professoras são casadas e uma professora é divorciada. Esta informação me parece de extrema relevância, pois, no caso de uma das casadas e no caso da professora divorciada, ambas dedicam grande parte do seu tempo livre no cuidado de seus filhos. Teço esse comentário no sentido de problematizar o papel ainda exercido pela mulher dentro família. Num primeiro momento está uma mulher divorciada que dedica grande parte de seu tempo para o cuidado e lazer dos dois filhos. Num segundo momento está uma mulher casada que também dedica grande parte do seu tempo livre para o cuidado e lazer de seu filho. Apesar de não adentrar a questionamentos sobre os pais de seus filhos, acredito que a entonação e pelo modo com que me foi relatado por essas mulheres, elas acabam sobrecarregadas com suas profissões e com no cuidado com suas casas e filhos.

Pode parecer pouco provável que através de informações tão vagas seja possível discorrer sobre algum tipo de hipótese acerca da relação de gênero e ao cargo ocupado por elas dentro das escolas. Contudo, em um dia de minhas visitas, a professora casada citada há pouco, reclamara de seu cansaço físico e mental, pois, teria passado a noite em claro cuidando sozinha de seu filho que estivera doente. Pude perceber também durante as visitas que a mesma professora fazia referência direta a agenda pessoal de seu filho em detrimento de suas atividades pessoais, por exemplo, como remarcar um compromisso de trabalho para acompanhar algumas atividades de seu filho. Salvo a idade de seus filhos, o que questiono aqui é a presença e o papel não exercido pelos pais.

Chama minha atenção o fato de essas mulheres afirmarem que não enxergam nenhuma diferença na prática docente, ou se se quiser aprofundar mais um pouco, na divisão sexual do trabalho, devido às diferenças de gênero. Recorrendo ao breve histórico profissional e de ensino dos homens e das mulheres que compõem a árvore genealógica das Professoras Coordenadoras, acredito ser possível enxergar a importância e evidente diferença efetuada através da divisão sexual do trabalho. E ainda mais, o próprio fato de encontrar essas mulheres ocupando tais cargos e acumulando os deveres domésticos me remete mais uma vez ao que Bourdieu coloca sobre essa divisão sexual do trabalho:

Além do fato de que o homem não pode, sem derrogação, rebaixar-se a realizar certas tarefas socialmente designadas como inferiores (entre outras razões porque está excluída a ideia de que ele possa realiza-las) *(por que é tão difícil encontrar*

homens como professores da educação básica?), as mesmas tarefas podem ser nobres e difíceis quando são realizadas por homens, ou insignificantes e imperceptíveis, fáceis e fúteis, quando são realizadas por mulheres, como nos lembrar a diferença entre um cozinheiro e uma cozinheira, entre o costureiro e a costureira; basta que os homens assumam tarefas reputadas femininas e as realizem fora da esfera privada para que elas se vejam com isso enobrecidas e transfiguradas (BOURDIEU, 2011d: 75) (grifo meu).

Pensar que a prática docente possa ser diferente entre homens e mulheres, em um primeiro momento pode parecer algo esdrúxulo para alguns e para outros realmente pode haver algum sentido. Contudo, se a maioria das pessoas que ocupam o cargo docente na educação básica são mulheres (as “tias” da qual fala Paulo Freire), deve haver uma resposta ao porquê disso. Acredito que, assim como Bourdieu, todo o trabalho realizado para que homens e mulheres interiorizem e exteriorizem em seus *habitus* e em seus corpos a lógica machista posta em vigor na realidade social, a prática docente que também faz parte dessa realidade, não está livre de tal lógica.

Bourdieu coloca que: “como estamos incluídos, como homem ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos por apreender, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina [...]” (BOURDIEU, 2011d: 13). Mas, como se poderia escapar dessas estruturas históricas? Não tenho pretensão de indicar algum caminho, porém tenho a intenção de colocar que o “coeficiente simbólico negativo” de gênero, possui um peso tão relevante dentro de nossa sociedade, que ao rebaixá-lo a um papel secundário acaba-se fomentando o suporte necessário para que essas mesmas estruturas históricas sejam perpassadas, através dos *habitus*, de geração em geração.

Bourdieu em seu livro *A Dominação Masculina* traz tal dominação como algo que não precisa ser comprovada para se saber que ela existe. Ao contrário, essa violência simbólica que recai sobre homens e mulheres, só se exerce com mais precisão quanto mais imperceptível ela for. Deste modo: “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la” (BOURDIEU, 2011d:18). Em determinado momento do seu texto Bourdieu demonstra certo “espanto” em relação à autonomia que as estruturas de gênero poderiam exercer sobre estruturas econômicas. Ademais o autor reconhece que o sistema de classificação que geram práticas deveria ser investigado através de um processo de des-historicização “ou, se assim preferirem, a história da (re)criação continuada das estruturas objetivas e subjetivas da dominação masculina” (BOURDIEU, 2011d: 100):

A pesquisa histórica não pode se limitar a descrever as transformações da condição das mulheres no decurso dos tempos, nem mesmo a relação entre os gêneros nas diferentes épocas; ela deve empenhar-se em estabelecer, para cada período, o estado do sistema de agentes e das instituições, Família, Igreja, Estado, Escola etc., que, com pesos e medidas diversas em diferentes momentos, contribuíram para arrancar da História, mais ou menos completamente, as relações de dominação masculina (BOURDIEU, 2011d: 101).

Porém, pude perceber durante o tempo de minha pesquisa, durante as leituras do texto escrito por Pierre Bourdieu, que mesmo que o autor defenda um processo de investigação trans-histórico, que leve em consideração a influência de algumas instituições sociais como a Escola e a Igreja, por exemplo, acredito que o autor traz consigo ainda a crença da super-influência ou super-autonomia das estruturas econômicas e culturais.

Ao tratar sobre o conceito de “coeficiente simbólico negativo”, o autor parece equiparar a autonomia das estruturas econômicas em relação à autonomia dos coeficientes:

Para compreender adequadamente a distribuição estatística dos poderes e privilégios entre mulheres e homens, e sua evolução no decurso do tempo, é preciso levar em conta, simultaneamente, duas propriedades que, à primeira vista, podem parecer contraditórias. Por um lado, qualquer que seja sua posição no espaço social, as mulheres têm em comum o fato de estarem separadas dos homens por um coeficiente simbólico negativo que, tal como a cor da pele para os negros, ou qualquer outro sinal de pertencer a um grupo social estigmatizado, afeta negativamente tudo que elas são e fazem, e está na própria base de um conjunto sistemático de diferenças homólogas [...]. Por outro lado, apesar das experiências específicas que as aproximam (como algo infinitamente pequeno da dominação que são inúmeras feridas, às vezes subliminares, causadas pela ordem masculina), as mulheres continuam separadas umas das outras por diferenças econômicas e culturais, que afetam, entre outras coisas, na maneira objetiva e subjetiva de sentir e vivenciar a dominação masculina – sem com isso anular tudo que está ligado à dominação do capitalismo simbólico trazido pela feminilidade (BOURDIEU, 2011d: 111/112).

Bourdieu leva em consideração que em relação aos homens, as mulheres estão em uma posição inferior por justamente serem mulheres, ou por pertencerem a um grupo socialmente inferior. Porém, quando o autor analisa as diferenças apenas entre mulheres, ele constrói seu argumento que leva em consideração primeiramente as estruturas econômica e cultural, ao invés de, por exemplo, de problematizar também o fato de se essas mulheres são brancas ou negras, se elas são heterossexuais ou homossexuais. Em outras palavras, o coeficiente simbólico negativo explicitado por Bourdieu parece criar algumas hierarquias sobre esses coeficientes para além das hierarquias socialmente já criadas.

Gostaria de colocar a seguinte pergunta: se a cada mulher e a cada homem que formam as árvores genealógicas dessas Professoras, às avós, todas domésticas; aos avôs, todos com algum tipo de trabalho remunerado; aos pais que possuíam um nível de escolaridade e profissional acima do que as mães, fossem oferecidos os instrumentos para

uma possível reflexão constante sobre seus papéis na sociedade, o *habitus* dessas Professoras Comunitárias poderiam sofrer algum tipo de alteração? Acredito não poder responder afirmativa ou negativamente sobre a possibilidade de tal mudança. Mas acredito que se as condições históricas de interiorização e de exteriorização fossem diferentes, a própria ideia sobre o *habitus*, ou sobre os *habitus* também seria diferente. Portanto, a própria percepção, o modo de olhar para uma prática pode contribuir na manutenção de uma violência.

O que venho a defender aqui segue um pouco da linha que muitos também já comentaram¹⁶ acerca de uma “crise objetiva” que, a meu ver, pode e deve trabalhar conjuntamente com uma “autossocioanálise”, pois elas são responsáveis por uma possível mudança de *habitus*. Contudo, também em contrapartida a todo esse desenvolvimento reflexivo de aceitação e crítica sobre a teoria bourdieusiana, teço meus comentários e reflexões tentando enxergar dentro da própria teoria do autor francês mecanismos para não só fazer da sociologia um esporte de combate, mas também enquanto um modo diferente para observar as mais diversas práticas realizadas pelos agentes e como estas engendram e são engendradas por diferentes *habitus*.

Gostaria de trazer outra argumentação para reforçar a importância que vejo na complementariedade entre os coeficientes simbólicos negativos e as estruturas econômica e cultural, ou mesmo como a questão de como refletir constantemente sobre as práticas pode gerar práticas diferentes, como ocorreu, por exemplo, quando as Professoras responderam perguntas ligadas à sexualidade. Cada professora quando questionada sobre qual seria sua orientação sexual, todas responderam ser heterossexuais e afirmaram que esse fato também não traria nenhuma influência em suas práticas. Ademais, quando questionadas em relação a serem a favor do casamento entre homossexuais, uma professora respondeu que sim, outra respondeu que não, por motivos religiosos, e a última professora respondeu se colocando como neutra frente à pergunta.

Porém, quando questionadas se já presenciaram algum tipo de violência por questões de sexualidade entre os alunos e quais seriam seus posicionamentos, duas afirmaram que sim e seus posicionamentos foram bem parecidos. Ambas responderam que optaram por conversar primeiramente com os alunos, e quando essa conversa não gerou nenhum tipo de mudança nas posturas dos alunos, elas adotaram algum tipo de punição. A pergunta que me coloco é por que uma prática só pode ser questionada quando há algo físico, ou simbólico causando desconforto a alguém? Por que afirmar um tratamento igualitário, salvo alguns

¹⁶ Para um maior detalhamento de ratificações, desenvolvimentos e críticas acerca da teoria bourdieusiana ver, por exemplo, os trabalhos desenvolvidos por Gabriel Peters (2013; 2010).

casos, e só nos questionarmos quando a violência chega aos nossos olhos e ouvidos? Quando na verdade cada violência engendrada pelo sistema machista e homofóbico acontece e está presente em nossa sociedade da maneira mais imperceptível possível, da maneira mais normal possível. Gostaria de trazer um relato acerca de violência física e simbólica entre alunos no que diz respeito à sexualidade e o tratamento dado. O fato se refere à resposta de uma das Professoras Comunitárias à pergunta mencionada acima:

Teve um que trouxe uma sandália cheia de pregos. Isso me chocou muito, isso tem 5 anos. Tinha um menino que tinha um problema, ele tinha estrabismo, ele era homossexual, assim, ele estava naquela fase do despertar, assim, dos interesses dele, de demonstrar, aí ele chegou um dia na direção e disse "diretora, olhe eu vim aqui porque eu não aguento ele (o colega) agora está me ferindo, me machucando, ele dizia coisas comigo e eu ia aguentando, agora ele tá me machucando e eu não fiz nada com ele, não olho, nunca fiz nada com ele, eu passei e ele meteu a sandália em mim". E realmente a perna estava arranhada. Eu mandei chamar o colega, aí ele veio. Os dedos eram cheios daqueles anéis de socar e a sandália era cheia de pregos. Aí eu conversei com ele e a pergunta que eu fiz pra ele foi a seguinte "Eu queria que você me explicasse por que a presença do seu colega lhe incomoda tanto?", ele pensava que eu já ia começar a dar bronca. Aí ele respondeu "não, ele não me incomoda não. Eu acredito que ele lhe incomoda, eu queria que você parasse agora e pensasse, por que você tem tanta raiva dele, tem tanto ódio e colocou pregos na sua sandália pra bater nele, isso tem uma origem e eu queria entender essa origem pra poder entender o que você fez com ele, porque eu não consigo uma explicação". Isso ele falava comigo e ia retirando os pregos da sandália, eu sem ter pedido nada. Aí ele fez assim "não diretora, às vezes quando eu estou na sala ele fica olhando pra mim, e tem alguma proibição que as pessoas olhem pra você? Não, mas eu não quero que ele olhe pra mim não. Mas por que o olhar dele lhe incomoda tanto? Por que você sabe que seu colega tem um problema de estrabismo, ele pode estar olhando para outro lugar? Porque eu não gosto. Você ainda não me respondeu a pergunta, por que o fato do seu colega ser homossexual lhe afeta tanto, por quê? O meu pai odeia homossexual, meu pai disse que o homem tem que ser homem", e veio com aquela história do discurso do pai "muito bem, seu pai tem esse posicionamento e ele deve ter um por que, você já perguntou ao seu pai por que ele pensa assim? Ele tem um motivo pra pensar assim, você está querendo me dizer que você odeia o colega por que seu pai também odeia?". Aí ele baixou a cabeça e começou a chorar. Ele não tinha ou até tinha a resposta, porque o pai, talvez, combatesse bastante a questão da homossexualidade e eu não sei se talvez ele estivesse começando a gostar de meninos também, mas era como se fosse uma negativa, eu queria negar aquilo, eu queria exterminar o colega, eu tirando o colega não tinha aqueles desejos dentro de mim. Eu não sou terapeuta, eu não sou nada, mas eu tinha que fazer refleti-lo sobre o ódio que ele sentia pelo outro. E a partir daquele dia ele nunca mais agrediu o colega, não deixou de falar com o colega nem nada, mas assim, deixou de agredir. O que falta muitas vezes é a gente entender o porquê. A conversa foi um pouco nesse termo e eu vi que depois nas lágrimas dele, ele se tocou um pouco.

De todo modo, o que fica disto para mim é pensar sobre como é possível que se "nem todo mesmo esporte é praticado do mesmo jeito pelos agentes", (parafraseando Bourdieu), o que faria com que agentes de grupos diferentes pratiquem a mesma prática? Tendo a pensar que um dos motivos para que a diferença seja ignorada passa justamente pela violência simbólica exercida, porém acredito que isso aconteça pela não reflexão constante

sobre a importância da questão de gênero e sexualidade dentro do meio escolar, sobre o peso que esses coeficientes possuem dentro da realidade social, em detrimento a outras questões que parecem ser mais importantes por afetarem “direta” e “constantemente” o dia-a-dia das escolas, como mostrarei mais à frente.

Todas as Professoras são funcionárias públicas de suas respectivas prefeituras e recebem uma média de salário entre R\$5.000 a R\$8.000 reais. Todas possuem automóveis, sendo estes o meio de transporte utilizado por elas para se deslocarem no trajeto diário de suas casas até as escolas. E todas afirmaram possuir em suas casas os seguintes itens: notebook, aparelho de DVD, câmera fotográfica, condicionador de ar, telefone móvel e fixo, acesso a internet, TV a cabo, entre outros.

Além disto, as docentes afirmaram que raramente praticam algum tipo de atividade física. Duas professoras afirmaram que frequentemente vão ao cinema, e apenas uma professora afirmou que raramente vai ao cinema. Ademais, todas as Professoras Comunitárias responderam que não realizam nenhum tipo de prática musical. E quando questionadas sobre a prática de alguma atividade ligada às artes plásticas, apenas uma professora afirmou realizar confecção de peças artesanais.

A princípio, o sentido da prática cultural das professoras parece caminhar em uma única direção, como no uso da Internet, por exemplo. A resposta de uma das docentes à pergunta sobre a forma como utiliza a Internet resume bem a prática cotidiana, seja no uso pessoal ou mesmo no desenvolvimento das atividades realizadas na escola, assim, elas utilizam tal serviço:

Basicamente para receber as comunicações da Secretaria de Educação. Aqui nos termos da questão da escola, enviar relatórios e comunicação da escola, comunicar-se com os professores. A gente criou um mecanismo de comunicação com os professores, criamos um blog, uma página da escola pra estreitar a comunicação com os alunos e com os pais e de uma certa forma pra facilitar. Na minha vida pessoal, não difere muito, usamos a internet a título de comunicação, pesquisas e também de divertimento.

Contudo, há diferenças que me parecem de extrema importância, porque refletem justamente a influência dos diferentes *habitus* dessas professoras em suas práticas dentro e fora das escolas e que foram sendo construídos ao longo de suas trajetórias¹⁷. Em outras palavras, sendo a prática de um indivíduo constituída por diversos fatores, a prática de uma política pública também é realizada de diferentes maneiras. Por exemplo, a maneira de pensar

¹⁷ Mais à frente neste capítulo poderei demonstrar como a escolha das atividades do Programa Mais Educação pode estar vinculada à dimensão “religiosa” das Professoras Comunitárias. Assim, tentando mostrar como as práticas cultural e religiosa, enquanto *habitus* podem influenciar na prática docente.

a própria prática de Professora Comunitária é bem diferente em termos culturais entre elas. Trago a fala de duas professoras sobre como a preferência por seus gêneros musicais, literários e cinematográficos podem ser incluídos na prática do Programa Mais Educação:

É tão interessante, porque assim, música é uma coisa que a gente trouxe pra o universo do Programa Mais Educação, porque eu acho que a música é uma linguagem muito legal, então a gente não trabalha a questão de apenas uma linguagem musical, vai trabalhar tudo. Ele (*o estagiário de música*) trabalha MBP, ele vai trabalhar um clássico, vai trazer uma linguagem do que os meninos gostam, até pra desmistificar um pouco desse gosto. É ampliar o universo de música pra eles (Grifo meu).

É uma coisa que eu nunca analisei e que eu nunca pensei. Então na verdade assim, a coisa dos livros eu acho que via na prática, não do trabalho aqui em si, mas de tudo, porque a partir do momento você lê muito você escreve melhor, você tem uma coerência maior, até de pensamento. Os filmes, principalmente se for pegar minha prática de assistir filmes pra molecadinha da idade deles (*aqui a professora faz referência ao fato de assistir filmes junto ao seu filho*) eu acabo estando um pouquinho mais por dentro do mundinho deles, eu acabo trazendo alguns filmes. Você acaba até conversando com as crianças, até se aproximando um pouquinho mais deles com esse tipo de conversa. Mas é difícil pensar nessa coisa de uma prática, como é que você leva. Na verdade, na vida inteira você acaba levando de tudo que você faz. O que tem a ver uma coisa com a outra (Grifo meu).

Ao analisar a prática cultural dessas agentes é possível perceber que essas práticas estão sendo influenciadas por diversos fatores da trajetória dessas mulheres. Uma dessas influências está ligada diretamente à questão de gênero, a meu ver. Em dois casos específicos a prática cultural delas está vinculada diretamente com a vida dos filhos, como mencionei mais acima. Elas acabam realizando atividades pelo lazer de seus filhos, e acabam não podendo praticar algum exercício físico, por exemplo, por dedicar grande parte de seu tempo livre aos filhos. Nas palavras dessas mulheres:

Um das (*atividades culturais*) que eu coloquei que eu pratico com mais frequência, o cinema é um programa diferente que eu faço muito com meu filho, eu acho que é para o lazer dele, eu acabo me obrigando e vou com ele, assistir a filmes que ele escolhe, algumas vezes que eu vou sozinha (Grifo meu).

Show, eu gosto dos artistas (*esta é uma atividade que esta professora pratica frequentemente*). Esportes (*essa é uma atividade que esta professora não pratica*) por falta de tempo. O tempo livre eu dedico ao meu filho (Grifos meus).

Outra influência de outros *habitus* sobre as práticas culturais, ou se quisermos, a influência das práticas culturais sobre outras práticas, pode ser analisada justamente pelo papel exercido pela socialização familiar. Uma das entrevistadas ao explicar o motivo de ir ao cinema com tanta frequência colocou que isto está ligado diretamente ao fato de seu pai ter sido dono de um cinema, no qual ela cresceu assistindo a filmes e vivenciando as experiências proporcionadas por aquele ambiente.

Portanto, gostaria de reafirmar que as práticas estão perpassadas por diferentes fatores e que a falta de uma reflexão constante sobre a influência desses diferentes fatores acaba ocultando alguns dos sentidos que guiam nossas ações. Sendo nós, indivíduos formados por tantas características diferentes, que acabamos não nos dando conta dessas diferenças e da influência delas sobre nossas ações. Pois, o(s) *habitus* oculta(m) justamente o que é naturalizado por um trabalho histórico, como fala Bourdieu “[...] basta que os agentes se deixem levar pelas tendências de seu *habitus* para retomar por sua conta, sem o saber, a intenção imanente às práticas correspondentes, reconhecendo-se nessa prática em sua inteireza [...]” (BOURDIEU, 2011a: 210).

Se o *habitus* é justamente o responsável por engendrar essas práticas, que para mim vão além de práticas de uma classe, trago a dimensão das práticas religiosa¹⁸ das Professoras Comunitárias e um pouco de como essa dimensão pode trazer novas diretrizes para a prática do Programa Mais Educação. Em outro momento (LIMA, R. 2013), pude analisar introdutoriamente como a prática religiosa pode ou não interferir na execução do Programa. Minha intenção ao trazer a importância dessa dimensão novamente à discussão é para tentar aprofundar ainda mais essa possível interferência, bem como a não interferência no Programa.

Das três Professoras Comunitárias entrevistadas, apenas uma afirmou não possuir e que não faz parte de nenhuma prática religiosa. As religiões às quais as outras duas docentes fazem parte são o Espiritismo/Budismo e a Religião Católica. Neste sentido, uma professora acredita que sua prática religiosa interfere em sua prática docente, visto que esse seu *habitus* religioso lhe proporciona enxergar alguns fatores que passam despercebidos por outras pessoas dentro da escola. A outra professora que afirmou seguir diretrizes religiosas acredita que essa sua prática não interfere em seu trabalho docente, em suas palavras: “não interfere. O que interfere é assim, a questão do bem em comum, do amor ao próximo. Mas assim, pra dizer que influencia, não influencia”.

Quando questionada acerca do motivo de fazer parte de algum segmento religioso uma das docentes respondeu da seguinte maneira:

Porque eu acho que nós temos que ter essa relação com esse sagrado que é algo que seja... que nos move, que nos alenta, que nos dá uma certa esperança, um certo

¹⁸ Gostaria de deixar explícito que ao denominar essa dimensão por prática religiosa, tenho em mente que a própria palavra religião carrega consigo uma vasta discussão acerca do seu próprio significado (SILVA, E. 2004). Assim, tentei aqui abarcar todas as práticas possíveis, até mesmo a não-prática de uma religião. Enfim, tentei deixar tal percepção mais aberta possível para que as próprias entrevistadas falassem sobre seu posicionamento em relação à esta questão.

conforto, é muito mais nessa perspectiva de dar ou não dar algumas explicações que às vezes a nossa mente busca.

Por outro lado, a Professora Comunitária que afirmou não fazer parte de nenhum seguimento religioso oferece, a meu ver, argumentos interessantes para se pensar a influência desse *habitus* religioso sobre a prática de um agente, pois sua fala sobre perseguições religiosas, parece bastante com a fala de uma das outras docentes quando questionada sobre o mesmo assunto. A respeito disso, trago a seguir as duas falas distintas, mas que, a meu ver, fornecem argumentos para explicitar que há semelhança entre elas e que elas podem mostrar um pouco como práticas diferentes podem ser pensadas, e porque não vividas de maneiras bem parecidas dentro de uma normalidade:

Essa é uma das incoerências que eu vejo nas religiões. Então uma religião acaba perseguindo a outra, isso é uma coisa que eu não concordo. Eu acho que assim, você não tem que perseguir nenhuma religião se o intuito é o bem, então eu acho que é totalmente, a meu ver, é uma coisa inadmissível, eu acho ridículo. Isso acaba me afastando de algumas religiões também.

Eu acho um absurdo. E aí onde eu volto para aquela história da falta do respeito. Se eu trabalho com o aspecto da alteridade, de ver no outro uma expansão de mim mesmo, mas sendo o outro um ser individual, com suas características e suas histórias eu tenho que respeitá-lo.

Pode-se olhar por outro ponto de vista essa problematização de um *habitus* religioso ligando-o com a escolha das atividades praticadas pelos alunos dentro do Programa Mais Educação¹⁹. A Professora Comunitária que afirmou ter como religião o Espiritismo/Budismo trouxe para a escola a prática da *yoga*. Esta prática não se configura em uma religião em termos restritos. Contudo, enquanto prática de meditação, que busca através da disciplina um maior controle físico e mental ela está ligada diretamente ao Budismo e ao Hinduísmo, que são religiões originárias da Índia. Quando questionada sobre o processo de escolha das atividades que os alunos praticam a Professora trouxe diferentes explicações, porém, fica bastante evidente que no momento da escolha da *yoga* enquanto atividade, seu gosto e sua própria prática religiosa interferiram:

Elas (*as atividades do PME*) são escolhidas tomando por base, primeiro, o que a escola trabalha, o que a escola percebe ali daquelas oficinas que sejam de interesse dos alunos e também tomando por base a filosofia da escola. Por exemplo, orientação de estudo, a gente não pode discutir, é uma coisa obrigatória, mas mesmo que não fosse obrigatória, eu acho que ela é importante, eu acho que ela veio substituir aquelas oficinas que tinha de português e de matemática, englobou tudo numa única oficina. Dança porque a gente tem muito no íntimo da comunidade, ela tem isso muito forte. Nós temos o maracatu aqui próximo, então isso é muito forte. A escola já teve grupos de dança. Música porque a gente percebeu nos adolescentes o interesse muito grande nesse aspecto musical, de violão, de flauta, então a gente

¹⁹ Meu intuito aqui é analisar a influência da dimensão religiosa nas escolhas das atividades que os alunos realizam dentro do Programa. Contudo, trarei novamente este tema da escolha das atividades mais à frente.

fez uma pesquisa na verdade. Yoga que é uma coisa que a gente não vê em muitas escolas, foi porque a escola tem um projeto chamado Flor de Lotus e esse projeto vem ao longo do tempo trabalhando umas práticas integrativas na educação. Então a gente tem alguns trabalhos com professores, momentos de relaxamento, algumas atividades, algumas palestras e a gente também têm como público alvo os alunos. Então como não tínhamos como atingir os alunos, então a gente trouxe a yoga, e ela vem num momento que talvez cause algum desconhecimento nas pessoas que não sabem, mas vai trabalhar exatamente a atenção, o foco, a postura, o respeito, e estamos funcionando com a oficina de yoga pela segunda vez, a gente teve ano passado, foi uma experiência positiva então a gente repetiu esse ano (Grifó meu).

Tendo em vista que o artigo 19 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) veda a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios de estabelecerem vínculos com cultos religiosos ou igrejas, assim, deveria estar garantida à educação pública também o caráter laico. Não tenho a intenção de discutir a legalidade ou ilegalidade de nenhum tipo de prática. Quero apenas indicar que as singularidades dos *habitus* dos agentes podem exercer uma influência bem maior do que a imaginada.

Somos diversos historicamente, etnicamente, linguisticamente e, da mesma forma, somos diversos religiosamente. A diversidade religiosa é profunda. Ela existe entre ateus e religiosos, entre formas distintas de religião (cristãos e budistas, por exemplo), entre ramos religiosos com pontos em comum (como judeus e muçulmanos), entre expressões internas de uma mesma religião (católicos carismáticos e adeptos da Teologia da Libertação) e mesmo entre expressões geográfico-históricas da mesma fé (católicos espanhóis e católicos norte-americanos) (SILVA, E. 2004: 2).

Ademais:

Muitos movimentos religiosos procuram repensar os papéis de gênero, as opções sexuais, a participação política engajada, os conflitos em nome da fé, as novas práticas espirituais, as liturgias alternativas e as revisões teológicas, de acordo com as necessidades da modernidade, destacando-se aí o papel das mulheres e das minorias dentro da sociedade e suas expressões culturais. Trata-se, portanto, de privilegiar, como objeto central de pesquisas, correntes de pensamento, movimentos, tendências até então considerados marginais à cultura religiosa “oficial”: movimentos religiosos dos povos indígenas latino-americanos e africanos; religiões orientais; as centenas de igrejas evangélicas, pentecostais, neopentecostais e avivadas; o espiritualismo, a constituição de identidades religiosas nacionais e supranacionais; a “Nova Era”; as religiões afro-brasileiras como a umbanda e o candomblé. Desta forma, impõe-se a necessidade de ampliar os limites, desmontando preconceitos, revendo cronologias e desenvolvendo análises comparativas, numa área de estudos nova e emergente (SILVA, E. 2004: 5/6).

A importância que uma prática religiosa ou não-religiosa pode gerar dentro das atividades do Programa Mais Educação é imensurável vista a variedade de práticas, ou seja, todo o aparato de signos e significados que os indivíduos carregam com eles acaba influenciando tanto fora como dentro dos mais variados campos por onde se locomovem os agentes. Por exemplo, no caso das Professoras Comunitárias que afirmaram pertencer a uma denominação religiosa, as práticas geradas a partir daí também se estendem a trabalhos com a

população de seus bairros. A caridade, o amor ao próximo, o apreço pela família são os argumentos mais fortes que levam as docentes a praticarem e difundirem suas práticas religiosas. Assim:

Habitus, segundo essa leitura, é um conceito, e assim deve ser circunstanciado historicamente, conceito que expressa a mediação indivíduo-sociedade; é princípio explicativo das práticas e das representações de indivíduos em conjunturas específicas e particulares. *Habitus* deve ser visto como mediação que se constrói processualmente, em muitos momentos da trajetória dos sujeitos, conjunto de experiências acumuladas e interiorizadas, incorporadas; portanto, passíveis de se sedimentar e se realizar como resposta aos momentos de necessidade. Sendo espontâneos em momentos de tranquilidade indenitária ou repensados em momentos de crise e conflito, os *habitus* não precisam ser para se constituírem enquanto *habitus*, coerentes e homogêneos. Podem ser híbridos, desde que as condições de socialização assim o determinem (SETTON, 2009: 304).

Gostaria agora de expor as reflexões que surgiram em relação às práticas raciais das Professoras Coordenadoras do Programa Mais Educação. Primeiramente, trago as duas sistematizações teóricas nas quais busco apoio para tratar de tais práticas raciais, estas engendradas e reprodutoras daquilo que eu acredito que seja um *habitus* de raça. A meu ver, tal *habitus* é responsável por criar tais práticas e um estilo de vida, ao contrário do que seria aquilo que Bourdieu (2011d) denomina apenas enquanto uma propriedade advinda de uma estigmatização, o coeficiente simbólico negativo.

Uma das práticas engendradas por um *habitus* de raça é o preconceito, por exemplo. Este, a meu ver, pode ser constatado através de duas formas no caso brasileiro. A primeira é através daquilo que Oracy Nogueira (2006) chama de *preconceito de marca* e por uma segunda forma entendo aquilo que Ronaldo Sales (2006) denomina do *não-dita racista*. De todo modo, para além das mais variadas formas através das quais se possa constatar uma prática racista e preconceituosa, neste texto:

Considera-se como *preconceito racial* uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece (NOGUEIRA, O. 2006: 292).

E também:

Ao contrário (*do que se pensa*), o deslocamento entre as palavras “raça”, “cor” ou “etnia” pode mudar, mas não eliminar as relações e os conflitos raciais. Enfim, o racismo independe do nome se dá a ele, ou se utiliza para produzi-lo (SALES, 2006: 254) (Grifo meu).

Em seu estudo sobre o preconceito racial de marca e o preconceito racial de origem, Oracy Nogueira (2006)²⁰ debruça-se sobre a condição do negro (“e a do mestiço do

²⁰ O título da obra completo é “*Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestões de um quadro de referência para interpretação do material sobre relações raciais no Brasil*”. Tal artigo foi produzido

negro”), para isto, o autor levou em consideração a corrente sociológica que tratou justamente de descortinar os estados das relações entre indivíduos “brancos e de cor seja qual for o grau de mestiçagem com o negro ou o índio” (NOGUEIRA, O. 2006: 287). Para tal análise Nogueira tomou como referência a situação racial no Brasil e nos Estados Unidos da América (EUA), bem como os estudos produzidos pelos intelectuais da cada país.

O autor indica que antes das pesquisas realizadas com o patrocínio da UNESCO, os intelectuais brasileiros tendiam a rejeitar o preconceito existente no país. Os intelectuais norte-americanos também não reconheceriam a forma do preconceito aqui existente. Porém, com a realização de tais pesquisas, tal quadro muda. São expostos argumentos que confirmam a existência de um preconceito racial em solo brasileiro e norte-americano, e que de acordo com Nogueira (2006) não só confirmariam como também demonstrariam haver uma diferença na forma como o preconceito é exercido em ambos os países. Nogueira chama de *preconceito de marca* o exercido no Brasil e de *preconceito de origem* o exercido nos EUA.

Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é *de marca*; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é *de origem* (NOGUEIRA, O. 2006: 292).

De acordo com Nogueira (2006) o efeito do *preconceito de marca* pode ser suavizado sobre o indivíduo que possua certo nível de escolarização e econômico. Tal *habitus* de raça engendra assim uma prática miscigenacionista e assimilacionista, o que fomenta um caráter intermitente à discriminação. Tem-se aí, então, um preconceito em relação ao fenótipo do indivíduo e que se estabelece de acordo com elucubrações subjetivas do grupo ou indivíduo discriminador, poder-se-ia vulgarmente dizer até se tratar apenas de uma questão de estética, “assim, a concepção de branco e não-branco varia, no Brasil, em função do grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região” (NOGUEIRA, O. 2006: 294).

Já no caso do *preconceito de origem*, pressupõe-se que o negro ou mestiço do negro, sejam quais forem os traços fenótipos herdados, o grupo ou indivíduo discriminado será sempre discriminado, assim, “mesmo de cabelos sedosos e loiros, pele alva, nariz afilado, lábios finos, olhos verdes, sem nenhum característico que se possa considerar como negróide e, mesmo, lhe sendo impossível, biologicamente, produzir uma descendência negróide”

e publicado no ano de 1954. Porém a data de referência do ano de 2006 refere-se à publicação a qual tive acesso para leitura. Tal pesquisa fez parte de um grupo de análises realizadas na década de 1950 com o patrocínio da UNESCO. Um dos pontos em comum entre os objetivos dessas pesquisas foi o de comparar a situação racial brasileira com a situação racial de outros países, como aconteceu no caso da pesquisa realizada pelo autor.

(NOGUEIRA, O. 2006: 294) o indivíduo negro sofrerá com um racismo devido a sua origem. Este preconceito caracteriza-se principalmente por seu caráter racional, o que deixa mais evidente a intenção das segregações e sanções exercidas contra indivíduos de cor. Assim, uma prática desse tipo se configura estritamente e ininterruptamente racista.

A relação entre classe e raça é um objeto extremamente tênue (e fica ainda mais complicado se se leva em consideração também a questão de gênero), o que traz grande dificuldade de entendimento para um olhar desatento. Assim, determinar onde se inicia uma prática e outra, ou uma discriminação e outra é muitas vezes o motivo para a confusão e hierarquização entre essas categorias sociais. Nogueira (2006) afirma que “onde o preconceito é de marca, a probabilidade de ascensão social está na razão inversa da intensidade das marcas de que o indivíduo é portador, ficando o preconceito de raça disfarçado sob o de classe, com o qual tende a coincidir” (NOGUEIRA, O. 2006: 302) e que “no Brasil, os próprios sociólogos que têm estudado o problema se veem em dificuldade quanto à distinção entre os efeitos do preconceito de classe e do preconceito de cor em relação aos pretos e pardos” (NOGUEIRA, O. 2006: 303).

Tendo a pensar que, caso seja realmente possível afirmar que a ascensão social de um indivíduo decresce quanto mais negro ele for, isso além de ser um argumento que privilegia a questão de classe, coloca a questão de raça como secundária. É evidente que a população brasileira mais pobre seja negra (preta, parda ou qualquer outra variação da cor negra). Porém, se tal argumento se mantém imaculado, não acredito que resolvendo primeiramente as questões econômicas (ou de escolarização, como muito se prega), as questões raciais sejam modificadas, ou em termos de uma análise discriminatória, um negro rico requer menos atenção do que um negro pobre? Acredito que seja necessária uma análise que abarque concomitantemente tanto o fator econômico quanto o fator racial, dentre outras variáveis capazes de comprometer qualquer amostra.

Ronaldo Sales Jr (2006) ao tratar da integração do negro na sociedade brasileira nos anos da Revolução de 1930 e no Estado Novo, ou seja, dentro do populismo de Getúlio Vargas, deixa evidente que essa integração ocorreu justamente através de um ideal que buscava engendrar uma igualdade racial acerca do nosso povo, tendo em vista o seu caráter tão heterogêneo. As “políticas sociais, nesse período, não se definiam como intervenção compensatória ou redistributiva, mas se inscreviam num movimento de construção nacional e de integração social, mesmo que subordinada” (SALES JR, 2006: 229).

Esse momento na história brasileira foi marcado por práticas sociais que configuram o que o autor chama de “cordialidade racial”. Tal cordialidade é responsável justamente por propiciar uma suavização na hierarquia existente nas relações raciais, daí que essas “[...] relações cordiais são fruto de regras de sociabilidade que estabelecem uma *reciprocidade assimétrica* que, uma vez rompida, justifica a ‘suspensão’ do trato amistoso e a adoção de práticas violentas” (SALES JR, 2006: 230). Assim, a cordialidade brasileira, ligada diretamente a um clientelismo e a um patrimonialismo, reproduziria as relações institucionais, sem as quais não seria possível denominar tais práticas institucionais enquanto racistas.

Essa articulação entre a cordialidade racial, o patrimonialismo e clientelismo sustentam a base do que Sales Jr chama de “Complexo de Tia Anastácia”, este “no qual a pessoa negra aparece ‘como se fosse da família’ ou como sendo quase da família” (SALES JR, 2006: 230) (através de uma breve divagação e reflexão, gostaria de colocar que o Complexo de Tia Anastácia está mais presente no meio acadêmico do que possamos imaginar). Tal complexo é instaurado por aquilo que o autor chama de *integração subordinada*, que define por sua vez o *modus operandi* do estereótipo racial do *não-dito racista*. Ademais, o conceito do *não-dito* afasta qualquer abstração de mal-entendido ou mesmo mal-dito:

Na impossibilidade de se mal-entender ou mal-dizer, seria impossível o recurso ao não-dito. Isso é assim porque a condição de existência do mal-entendido e do mal-dito é a mesma do não-dito: há algo na situação de enunciação que produz o sentido rejeitado, renegado (SALES JR, 2006: 235).

Todo esse processo que dá sentido a cordialidade racial em voga (e hoje mais do que nunca) faz com que a pessoa negra apenas consiga ascender economicamente, mais uma vez, caso não transgrida as normas das trocas simbólicas pautadas em tal cordialidade. Ou seja, o negro ou a negra que não ousasse ferir os limites da hierarquia social estabelecida, mesmo num tempo pós-abolicionista, poderia atingir um nível mais alto na hierarquia econômica. A meu ver, tal cordialidade, tal democracia racial, tal subordinação do fator racial ao fator econômico confunde e deturpa o grau de importância do fator racial na constituição da vida social de qualquer indivíduo.

[...] a “cordialidade” não é meramente, como diria Nietzsche, uma “moral de escravo”, mas também uma “moral de senhor”, na qual o discriminador se impõe limites, de tal forma que a cor dos indivíduos envolvidos não apareça como fator relevante da organização de sua conduta. Institui-se, assim, um pacto de silêncio de ambas as partes, constituinte da “cordialidade”[...] (SALES JR, 2006: 232).

Sendo cada *habitus* responsável por produzir e reproduzir as práticas de um indivíduo e de um grupo deles, todos compartilhariam das mesmas premissas e valores sobre

os quais produzem e reproduzem tais práticas, sendo assim, a intenção ou a não-intenção de praticar ou não-praticar uma ação preconceituosa está diretamente ligada não apenas ao mundo subjetivo do agente, mas de seu grupo. Desta forma, o resultado da prática de um agente será o resultado da complexa operação que leva em consideração os valores dos grupos aos quais os agentes respondem, isto é, os valores internalizados que são exteriorizados nas práticas que os agentes executam. Então, o “*habitus* não pode ser interpretado apenas como sinônimo de uma memória sedimentada e imutável; é também um sistema de disposição construído continuamente, aberto e constantemente sujeito a novas experiências” (SETTON, 2002: 64/65).

Deste modo, ao adentrar no mundo das práticas raciais docente no Programa Mais Educação:

Partimos do pressuposto de que a intervenção pedagógica de cada professora está intrinsecamente associada ao seu próprio processo de construção identitária, para compreender como é que se dá esse processo de construção, num contexto em que o silenciamento sobre relações étnicos/raciais ainda se faz muito presente (SILVA, C. 2010: 257).

Ao construir o questionário socioanalítico tentei deixar livre para que as docentes se autodeclarassem, e das três Professoras Comunitárias que entrevistei duas se autodeclararam brancas e uma declarou ser parda. E partindo do pressuposto acerca do conceito de *preconceito de marca* defendido por Nogueira (2006), gostaria de defender que a autodeclaração de “parda” por essa única docente me remete veementemente a uma variação da cor negra. Assim, acreditando que um agente autodeclarado “pardo” já sofre de racismo, este ato não é mais do que um resultado do *preconceito racial de marca* sofrido. E tendo em vista também que:

A miscigenação não eliminou a discriminação, apenas a pluralizou, matizou, modalizou, conforme a presença ou a ausência gradual de características “negras”, mas principalmente pela tonalidade da cor da pele – de um racismo bivalente para um racismo polivalente (ou mesmo ambivalente) (SALES JR, 2006: 233).

Atentando a todo o mito da democracia racial o qual já referido, gostaria de problematizar a prática das Professoras Comunitárias, justamente naquilo que achei de mais tênue nesta pesquisa, o caráter de complementariedade dos *habitus*. Ao serem indagadas sobre como ter consciência de suas raças, como seus posicionamentos e práticas raciais poderiam influenciar na prática docente, as três professoras afirmaram que não há nenhuma influência. A primeira resposta que trago é esta: “Em nada. Porque eu não ligo, eu não a relaciono (*a prática docente dentro do Programa*) à questão de cor, de raça, todos são iguais” (Grifo meu). Eis o primeiro sinal de uma cordialidade racial, a meu ver. Essa foi a segunda resposta obtida:

Não tem. A autodeclaração, assim, eu me declarar branca não ajuda nem dificulta em nada. Assim, se eu for analisar aqui onde eu estou, tem prós e tem contras, pelo fato de eu ser branca, mas isso na verdade não muda, independente da minha cor o meu trabalho tem que ser o mesmo. Eu acho que a pessoa tem que trabalhar independente da cor. Você acaba às vezes encontrando um pouquinho de resistência em alguns lados por parte de alguns pais que acham que você nunca vai tratá-los da maneira como seriam tratados aqueles que são negros ou amarelos, e por outro lado você acaba tendo a ajuda de outros que vão dizer "ah, ela é branca, tem um status". Então eu acho que não ajuda nem atrapalha.

Em um primeiro momento não posso descartar a real intencionalidade da entrevistada em tentar não configurar sua prática docente (a prática de um agente formado por diferentes *habitus*) enquanto prática não-racista consciente. Mas sabendo que o *habitus* é a exteriorização (inconsciente ou não) de uma interioridade, por um lado, tendo ao menos a enxergar o quanto confusa as práticas raciais podem ser devido à cordialidade racial que fundamenta uma prática *não-dita racista*. Por outro lado, não esqueço que nem todo agente dá a mesma importância a uma mesma prática. Assim, quando esta segunda docente nos afirma que “[...] eu me declarar branca não ajuda nem dificulta em nada”, mas ao mesmo tempo reconhecer que outros diferentes agentes podem dar sentidos diferentes a uma prática engendrada por outro *habitus*, como fica exposto exatamente neste trecho de sua fala “você acaba às vezes encontrando um pouquinho de resistência em alguns lados por parte de alguns pais [...]”, este pode ser um segundo exemplo da confusão que a cordialidade racial pode gerar. E, a meu ver, sustenta o argumento da fala do *não-dito racista*, visto que:

O que está em jogo, portanto, é a manutenção da paz e da ordem sociais vigentes. Evitar o conflito é, sobretudo, afastá-lo do debate público e político. Porém, a inexistência de um racismo oficial e de um debate público acerca dele não significa a inexistência do racismo em outras formas de discurso não oficiais (SALES JR, 2006: 252/253).

Esta referência sobre a percepção das raças que está vinculada ao discurso da cordialidade racial está presente também sobre a imagem que as Professoras Comunitárias possuem de seus alunos. Quando questionadas qual a raça da maioria de seus alunos todas responderam “parda” (mais uma vez, defendendo esta categorização enquanto variação da raça negra, tendo em vista o conceito de *preconceito racial de marca*), e duas delas acham que este fato não tem importância em sua prática. A única docente que argumentara sobre tal importância, a meu ver, corroborou mais uma vez com uma cordialidade racial:

Não, importância não. Mas sabemos que diante da gente exista. A questão da raça não nos traz muita preocupação, até porque não existe essa questão discriminatória pela questão da raça, o que a gente tenta trazer é uma educação mais igualitária, de oportunidades, independente de que sejam pardos, negros, brancos, mas que são alunos que estão numa escola, que vem de uma classe social muitas vezes não tão favorecida pra ter igualdade de oportunidades lá fora.

Acredito que a prática de uma democracia racial seja tão perversa quanto um próprio ato preconceituoso explícito. Em tal democracia racial o que está em jogo é justamente a supressão das relações políticas dentro de qualquer campo social, ou seja, para que a democracia racial possa existir, para que os discursos de que “somos todos iguais” e de que “não há relações preconceituosas”, para que haja “democracia”, esta não pode ser racial, “em outras palavras, a “democracia racial” constitui-se por um ato de exclusão das relações raciais” (SALES, 2006: 254). E isso foi o que ficou evidente para mim no que diz respeito à prática das agentes entrevistadas.

Porém, mesmo essas agentes ratificando tal discurso da democracia racial, ou o discurso do “somos todos iguais”, elas não descartam a possível existência de um ato preconceituoso dentro das escolas, e buscam de alguma forma suavizar (ou quem sabe intensificar) o efeito da famigerada democracia racial. Assim, concordo com que o agente contemporâneo seja formado por diversas vivências produzidas pelas mais diferentes socializações pelas quais ele possa passar (SETTON, 2009), e isto implicaria, a meu ver, em dizer que as práticas de tal indivíduo não sejam tão coerentes como se possa imaginar.

A fala de uma das docentes, que possui o mesmo sentido da fala das outras duas, traz esse elemento confuso causado pela vivência de uma suposta democracia racial. Assim, quando questionada sobre qual seria sua reação frente a uma situação de racismo entre alunos, ela afirma que sua reação seria a de “[...] fazê-los repensarem a questão do porquê desse preconceito, alertá-los sobre a questão da lei que prevê a questão do racismo, convocar os pais pra fazer ciente de toda essa situação. Acho que o mais importante é fazê-los pensar sobre o porquê daquilo. O que lhe levou a isso”. E quando questionada sobre qual seria sua reação frente à mesma situação, porém entre seus pares, ela afirma que sua reação seria a mesma: “Eu queria fazê-los refletir a respeito de porquê aquilo e alertar a questão de que você não tem que discriminar o outro, e por ser uma lei você ter que responder processos e tal, mas eu acho que ninguém chega a lugar nenhum discriminando o outro, o respeito é uma coisa que é importante”.

Se a prática da democracia racial exige que não haja disputa política ou mesmo a discussão sobre o tema, isso me parece ficar um pouco mais evidente pelo fato de que nenhuma das três Professoras Comunitárias (e aqui eu gostaria de problematizar também o fato de duas delas serem vice-diretoras e uma diretora) afirmar conhecer a Lei nº 11.645 de março de 2008, lei esta que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Indígena.

Ademais, a fala de uma das docentes remete ao fato de que mesmo não tendo conhecimento dos nomes “científicos” de tal lei, possui sim o conhecimento sobre tal lei e que faltaria um empenho maior do Governo Federal e do Governo Municipal em não só promulgar a lei, mas também desenvolver um trabalho contínuo que sirva de alicerce para a divulgação, expansão e execução do ensino previsto na lei, e que também faltaria um empenho maior dos professores em trabalharem a lei em sala de aula.

Neste sentido caberia à escola, enquanto instituição e campo de disputas, reconhecer que ao silenciar, ou mesmo pormenorizar as discussões acerca das relações raciais, estaria desempenhando a função responsável pela reprodução da hierarquia racial. E o mesmo caberia a qualquer agente, que a meu ver, não reconhecendo a necessidade de uma discussão permanente e a existência de tais práticas pejorativas, assim como aquelas contra homossexuais, mulheres, filhos de santo, evangélicos, por exemplo, mesmo que inconscientemente, acabam reafirmando e reproduzindo tais práticas pejorativas. Ademais, acredito que além de reconhecer a existência dessas questões seja necessário também perceber que todas estão interligadas e que para acontecer uma real mudança na estrutura social, devem acontecer mudanças simultâneas nos pequenos espaços.

Sendo o Programa Mais Educação uma atividade que proporciona diferentes maneiras para que alunos, professores e diretores enxerguem a realidade escolar de uma forma distinta da que é comumente vista, a prática executada dentro do programa também não deveria ser enxergada como algo permanente. Se diferentes *habitus* podem gerar diferentes práticas, assim, “seria preciso recusar aquelas teorias que consideram a prática uma reação mecânica, determinada de antemão por constrictões antecedentes, como se fosse de todo redutível ao funcionamento de montagens preestabelecidas, “modelos”, “normas”, “papéis”, “regras” (MICELI, 2003: 70).

Neste ínterim, acredito que a própria profissão docente sofre uma reconfiguração através da prática. Não apenas pelo fato de o professor do horário regular abandonar o ensino direto de uma disciplina dentro de sala de aula, como é o recomendado pelo Ministério da Educação, mas também nos casos deste estudo, nos quais as vice-diretoras e a diretora entrevistadas, enquanto Professoras Comunitárias estão pré-dispostas a terem o caráter de suas profissões alterado através de uma nova prática, dito de outra forma, “*habitus* não é destino” (SETTON, 2002: 61).

Deste modo, os *habitus* responsáveis por engendrarem diferentes práticas também são modificados por diferentes novas práticas na vivência das socializações de um agente,

pois, sendo esse agente um complexo conjunto de experiências que acontece em ritmo diferente de outros agentes, acredito que a noção de *habitus* auxilia a pensar a identidade social de uma experiência biográfica em específico, ou no conjunto dessas experiências, assim, a noção de *habitus* adotada e defendida nesse trabalho sugere que ele “[...] busca romper com as interpretações deterministas e unidimensionais das práticas” e deva “[...] recuperar a noção ativa dos sujeitos como produtos da história de todo campo social e de experiências acumuladas no curso de uma trajetória individual” (SETTON, 2002: 65).

3.4 Os usos do Programa Mais Educação: aspectos de uma governamentalidade

Ensinar aos alunos. Disciplinar os alunos. Avaliar os alunos. Formar homens. Conhecer a alma dos futuros homens. Ensinar aos formadores. Disciplinar os formadores. Avaliar os formadores. Formar homens que formam os futuros homens. Conhecer a alma dos formadores. Governamentalizar (AQUINO; RIBEIRO, 2009: 65).

Parto dessa citação para a análise do Programa Mais Educação adentrando ao campo das políticas públicas, mais especificamente aos aspectos políticos educacionais das realidades da Escola Municipal Annete Melchiorretto e da Escola Municipal Arraial Novo do Bom Jesus. E para tanto, além de ter elencado a prática da política, o contexto da prática enquanto momento no qual ocorrem mudanças na política educacional, o conceito de governamentalidade se faz fundamental para uma compreensão mais ampla de tais realidades escolares. Como fala o excerto acima, tentarei demonstra como a governamentalidade está introjetada e o quanto ela passa despercebida na prática do PME.

O Ministério da Educação, tanto no DVD “Mais Educação: Despertar em tempo integral” (BRASIL, 2009), quanto em seus textos base (BRASIL, 2009a; 2009b; 2009c), para a divulgação, indução e execução do Programa Mais Educação perpetua o discurso de um ideal de Educação Integral em Tempo Integral que pode ser resumido neste trecho:

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (BRASIL, 2009c: 6).

Destrinchando em miúdos este excerto político não é difícil encontrar as diretrizes que orientam a prática do Programa Mais Educação. Assim, para que tal concepção de Educação Integral possa acontecer através do Programa, para que alunos e alunas se

desenvolvam holisticamente enquanto seres humanos, se faz necessário, entre outras coisas, que o projeto do PME esteja diretamente ligado ao projeto político pedagógico de cada escola e da rede de ensino municipal à qual a escola pertence; que os agentes pedagógicos estejam capacitados para lidar com tal tipo de educação; que a infraestrutura das escolas possa oferecer condições para que as atividades sejam realizadas; que não falte financiamento, conseqüentemente também o pagamento dos agentes e os materiais para executar as atividades; que se leve em consideração as mais variadas práticas engendradas dentro das escolas; que haja a participação de toda comunidade escolar, dos pais, das mães e da população do entorno escolar. Desta maneira, todos devem trabalhar em conjunto para que as crianças passem mais tempo dentro das escolas (aprendendo e sendo avaliadas) e conseqüentemente não fiquem dispersas nas ruas e vielas de seus bairros onde poderiam estar vulneráveis a situações de risco.

Por um lado, tentando ir além de um senso comum (o senso comum ao qual me remeti na introdução deste texto, aquele representado pelo *manifesto dos contra a educação pública*), não quero subjugar ou invalidar as diretrizes indicadas pelo MEC. Por outro lado, tentarei elencar aqui as debilidades que as observações e entrevistas acerca do PME realizadas nas escolas municipais de Recife e de Diadema me instigaram. Neste sentido, gostaria de problematizar, primeiramente, tal discurso difundido pelo MEC e retransmitido pelas Professoras Coordenadoras acerca da Educação Integral. Posteriormente, trarei reflexões sobre: a problemática da estrutura física das escolas; a falta de formação dos agentes pedagógicos; a falta de participação de pais, mães e das populações locais; os efeitos produzidos por embates políticos partidários que afeta a prática do Programa (isto significa dizer que encontrei problemas estritamente políticos partidários tendo em vista o posicionamento do Governo Federal e das Prefeituras envolvidas), entre outras questões que serão abordadas.

Sendo a política pública, e mais especificamente a educacional, o resultado de disputas e que envolve “confusão, necessidades, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais” (BALL; MAINARDES, 2011:13), acredito que tanto o discurso quanto a prática de tal política podem representar a manutenção da ordem, do controle que está em funcionamento em determinado momento, ou mesmo podem representar a possibilidade de mudança frente à determinada situação.

Neste sentido, Ball e Mainardes (2011) argumentam que a política educacional é uma decisão sobre como fazer algo, ou seja, é a explicitação de que há alguma coisa sendo proposta e que há alguma diretriz política sendo simbólica e objetivamente colocada. Ademais, a execução do que está sendo proposto, ou seja, a prática em si demonstra que os discursos engendrados, enquanto própria prática remete a esse algo que foi anteriormente colocado enquanto fundamento. Isto é, estaria assim fundamentada a passagem do contexto da influência para o contexto do texto, e posteriormente aparece o texto político colocado em prática, o momento do contexto da prática. Essa seria uma das configurações da política pública enxergada através da *policy cycle approach*.

Os discursos proferidos pelas Professoras Comunitárias acerca do PME representam e reproduzem justamente o discurso proposto pelo MEC. Além disso, acredito que esses discursos, enquanto práticas²¹, não apenas representam as diretrizes ministeriais, se fazem também instrumento da governamentalidade que está posta no atual cenário político educacional nacional e internacional. Neste sentido, estas foram as respostas das três Professoras sobre o que seria o Programa Mais Educação para elas:

Seria... O Programa Mais Educação é trazer os alunos pra escola no contraturno, com atividades diversas. Seria uma escola de tempo integral, mais ou menos, porque eles realmente vêm, no contraturno, fazer outras atividades e vêm no turno regular pras aulas. Então eles passam a maior parte do tempo na escola com o Mais Educação.

É um programa que vem propor atividades no contraturno dos alunos, que de certa forma vem enriquecer todo o currículo trabalhado na escola, além deles terem atividades curriculares, no seu turno normal, eles enriquecem esse currículo com atividades. Além de ser um programa onde ele visa conter a taxa de violência, essas crianças não fiquem em sistema de vulnerabilidade. Então é como se a escola promovesse atividades no contraturno onde os alunos permanecem na escola, desenvolvendo atividades de diversas linguagens, como arte, cultura, como preservação de patrimônio, como esportes, como orientação de estudos. Eu vejo o Programa Mais Educação como um programa muito importante, de uma certa forma ele vem pra nos ajudar pra combater algumas coisas, alguns índices que a gente observa, como a questão da evasão, da vulnerabilidade dos adolescentes, principalmente os adolescentes, a questão das drogas, então, pra ele ter uma oportunidade de participar de umas atividades que podem de uma certa forma enriquecer o seu currículo e ao mesmo tempo afastar dessa vulnerabilidade social.

É uma oportunidade de ampliação de jornada, eu acho que tá dentro da proposta do governo de Educação Integral. Uma proposta de jornada ampliada é um recurso a mais.

Fimyar (2009) ao discorrer sobre o conceito de governamentalidade elaborado por Foucault coloca que tal conceito examina justamente os métodos de governar e as mais

²¹ Ao adotar a noção de discurso enquanto prática, não elimino toda a problematização acerca da teoria da análise do discurso. Contudo, se saio em defesa dessa denominação é por acreditar que esse tipo de discurso reflete justamente os elementos incorporados de um *habitus* e que é aí expressado enquanto linguagem oral, enquanto prática.

variadas formas através das quais a verdade, ou a vontade de verdade é produzida, seja no âmbito social, cultural ou político. A autora afirma que a governamentalidade (*governar + mentalidade*) não se constitui em um conceito totalmente fechado, porém, enquanto instrumento de análise, ele operacionaliza as formas de governar. Assim, concordo com a autora quando ela traz que “[...] os discursos políticos e as políticas das sociedades modernas, além de ocultarem a possibilidade de reação e de crítica, buscam construir indivíduos maleáveis e fáceis de governar” (FIMYAR, 2009: 43). Dito de outra forma, tal discurso que prioriza uma maior permanência dos discentes dentro das escolas, através da qual se evitaria situações de vulnerabilidade às drogas, por exemplo, a meu ver, se configura enquanto um discurso que em sua realidade visa ao controle da conduta e que não aborda tais problemas como as “drogas”, em suas especificidades.

Ao planejar um aumento na carga horária escolar dos discentes, o Ministério da Educação, enquanto representante político de um Estado maior tenta lidar com estas situações de forma muito simplificada, no meu entender. Por um lado, não estou afirmando que tal governo tenta resolver por completo essa “vulnerabilidade às drogas” apenas fazendo com que essas crianças passem mais tempo dentro das escolas. Por outro lado, a difusão e divulgação de um discurso que se utiliza destes argumentos se fazem, a meu ver, instrumentos do que se pode ou não fazer, mais uma vez, é a partir daí que será possível enxergar o governo de um indivíduo sobre si mesmo e sobre os outros.

Destarte, acredito que o governo que é exercido sobre quem está ou não vulnerável a certo tipo de conduta justifica tal gerenciamento da conduta, isto é, governar sobre si e sobre os outros é a forma mais eficaz pela qual se exerce o biopoder. Por outro modo, a conduta da conduta, seja no discurso de repreensão ao uso de drogas, seja na delimitação de um conteúdo obrigatório ensinado dentro dessa ampliação do tempo de permanência das crianças nas escolas, a meu ver, apenas se configura enquanto formas de governar, “noutras palavras, a biopolítica é um amplo terreno da política, acarretando a administração dos processos de vida da população [...]” (FIMYAR, 2009: 40), que tem como foco a melhoria da saúde, da educação e da produtividade da população.

Outro elemento contido ainda dentro desse discurso acerca da Educação Integral, propagado pelo Ministério da Educação e pelas Professoras Comunitárias está centrado na questão do pertencimento dos alunos e das alunas em relação à escola. No capítulo anterior argumentei que o Governo brasileiro tem caminhado em direção à melhoria da educação pública através da erradicação da evasão escolar e do trabalho infantil, ao mesmo tempo em

que vai contra o fracasso escolar, para assim impor limites à exclusão causada pelo próprio sistema de ensino. Contudo, acredito que essas características, que *a priori* não só ratificam, a meu ver, outra forma de controle sobre a conduta, estão presentes no discurso internacional propagado pelo PISA e que é tomado pelo Governo Federal enquanto instrumento de avaliação de seu próprio sistema de ensino.

Neste sentido, Aquino e Ribeiro (2009) ao discorrerem sobre a análise de Van der Horst e Narodowsky sobre os dispositivos educacionais de controle, afirmam que no atual modelo educacional que se propaga mundo a fora, o foco não é o de diagnosticar e corrigir erros (a meu ver, o que é configurado pelo trabalho realizado pelo Plano de Ações Articuladas – PAR), mas que hoje o foco centra-se em uma multiplicidade, em eliminar o conflito, em eliminar a exclusão, em instigar a participação e a inclusão dos agentes dentro desses espaços.

Ou seja, tal construção do sentimento de pertencimento e de inclusão fomentados, hoje, dentro das escolas me remete diretamente à prática exercida pelo conceito de biopolítica desenvolvido por Foucault, assim, se “na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros” (FOUCAULT, 1987: 125), agora em um biopoder o que se busca é justamente a prosperidade coletiva da população, ou “dito de outro modo, os fazeres escolares visariam não apenas à coerção do disciplinamento, mas à cooptação do controle; não apenas à contenção física dos corpos, mas à incitação da coletividade rumo a ideias consensuais (AQUINO; RIBEIRO, 2009: 65).

Deste modo, se antes os alunos de escolas públicas, tidos como excluídos e sujeitos a péssimas condições sociais, tendo em vista o contexto ao qual pertencem, agora, eles são instigados a se sentirem parte da escola, são instigados a se desenvolverem enquanto seres humanos nos seus mais diversos aspectos através das mais variadas atividades. E ao responder se enxerga mudanças nos alunos através do Programa e como ele é visto pelos alunos, uma Professora Comunitária afirma que:

É interessante, sabe, a gente ouvir de que os meninos... eles passam a criar uma identidade com a escola, acho que a maior mudança é a identidade da escola. Se eu passo a vir no contraturno, se eu faço parte de algumas oficinas que tem um trabalho que me valoriza quanto aluno daquela escola, que eu passo a reconhecer aquela escola como minha, que eu tenho que cuidar, que ela de certa forma faz parte da minha história, eu começo a cuidar melhor. Eles gostam, eles querem participar, eles não vêm por conta de merenda, por conta de almoço, eles vêm por conta das atividades. Eu vejo que eles vêm porque eles têm o interesse. Talvez nem se deem conta da importância que tem, mas acham interessantes as oficinas.

A capital do Estado de Pernambuco, a cidade de Recife conta com 1.536.934 habitantes distribuídos em uma área de 218 km², aproximadamente²² e de acordo com o censo escolar de 2012, a cidade possui 211 escolas públicas municipais de ensino fundamental. Já a cidade de Diadema, que está localizada na Região Metropolitana da cidade de São Paulo, possui 30,7km², cerca de 386.039 habitantes²³ e que de acordo com o censo escolar de 2012 possui 27 escolas municipais de ensino fundamental.

Várias são as diferenças já apontadas neste texto sobre as práticas inseridas dentro das escolas que fazem parte do sistema de ensino das cidades citadas acima. Estas diferenças entre as práticas dentro das escolas vão desde os *habitus* das Professoras Comunitárias, como também pude perceber que há diferenças engendradas por outros agentes. Cada contexto, cada situação social, cada Prefeitura, cada população exerce uma influência direta sobre a prática do Programa Mais Educação dentro das escolas analisadas.

Assim, tanto a realidade da Escola Municipal Annete Melchioreto, quanto a realidade da Escola Municipal Arraial Novo do Bom Jesus recebem uma variada gama de diferentes influências em seus cotidianos. E essas influências estão presentes desde o início das atividades do Programa Mais Educação nas escolas, no momento em que as vice-diretoras e a diretora assumiram o cargo de coordenadoras e no processo pelo qual os alunos e alunas são escolhidos ou escolhem fazer parte do PME, por exemplo.

Ademais, acredito que essas diferenças se configuram justamente sobre aquilo que deveria ser universal, sobre a forma de fazer a política pública que foi proposta pelos textos, pelas diretrizes e normas, isto é, pelo que o Governo Federal vem propondo enquanto modos de operacionalizar o Programa. Para deixar mais explícito, acredito que as diferenças entre as práticas estão realmente alterando o sentido original contido no texto político. Isso me faz reafirmar que a política pública educacional aqui analisada não é apenas a execução de um ditame que sai de cima para baixo, ela não é algo apenas construído por um Estado. A política aqui é encarada enquanto um processo contínuo de transformação de acordo não apenas com as especificidades de cada lugar, mas de cada agente envolvido. Assim:

While policy texts are normally written to be authoritative and persuasive and accretative and intertextual, in enacting these texts, policy, actors may draw upon a variety of resources in making their “readings” and interpretations. Individuals bring their own experiences, scepticisms and critiques to bear on what they see/read/are exposed to and will read policies from positions of their identities and subjectivities

²² Dados disponíveis em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=261160>. Acesso em 08 de jun. de 2015.

²³ Dados disponíveis em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=351380&search=sao-paulodiadema>. Acesso em 08 de jun. de 2015.

(Hall, 1997); thus, enactments will be inflected by these different readings and are likely to diverge (BALL, S; MAGUIRE, M; BRAUN, 2012: 15).

Neste sentido, se cada indivíduo contribui com aquilo que tem de mais específico, cada realidade vai se configurar de maneira mais diversificada possível. E frente a especificidade de cada lugar, apesar de em ambas as escolas o funcionamento do PME começar durante o ano de 2009, apenas as coordenadoras da escola de Recife participaram da implementação do Programa. Na Escola Municipal Annete Melchiorretto, apesar de não ter participado da implementação, a Professora Comunitária relatou que o início das atividades foi tortuoso, e tal fato decorreu não apenas por ser o início de uma nova atividade que depende de várias pessoas para funcionar, mas também pela falta de formação dos agentes pedagógicos, pela falta de material e de condições físicas dentro e fora da escola:

Então, foi bem complicado (*o início das atividades*), porque foi um programa totalmente novo, ninguém conhecia nada, nem a própria Secretaria de Educação, então tudo foi na tentativa, na dificuldade. Eu sei que foi bem complicado, porque não tinha toda condição que tem hoje e nem toda a experiência. Então essa parceria que a gente tem com os equipamentos daqui da redondeza, com o Parque Ecológico²⁴, com a Igreja, foi uma coisa que não existia. Então tudo isso teve que ser conquistado de 2009 pra cá. A antiga professora comunitária teve que ir atrás disso, procurar os lugares, não existia a parceria com o Beija-Flor, que é uma coisa mais recente, então tudo ela participou disso (Grifo meu).

No caso da implementação do PME dentro da escola de Recife houve a apresentação do Programa, houve um planejamento em conjunto entre a direção da escola, os professores e os responsáveis pelo Programa dentro da Secretaria de Educação da então gestão municipal. Trago aqui a fala de uma das Professoras Comunitárias de Recife:

Houve reuniões... Primeiramente houve uma reunião da Secretaria de Educação com a antiga gestora. Eles vieram, trouxeram a proposta e os cadernos que falavam sobre o Mais Educação. E aí se reuniram na época com a coordenadora, a equipe gestora e alguns professores, para entender o que era o programa. A partir dali foram determinadas as oficinas que iriam acontecer e qual era a proposta do programa, qual era a filosofia do programa.

Um dos outros desafios encontrados em ambas as escolas no início das atividades foi a falta de colaboração dos agentes pedagógicos, para além da direção das escolas e das Professoras Coordenadoras. Falo aqui dos professores do horário regular. Apesar de o Ministério da Educação sugerir um trabalho coletivo dentro da escola, no início não havia esse regime de colaboração, como afirma uma Professora Coordenadora de Recife: “No início foi mais difícil, no início você tinha uma certa, num seria nem tanto rejeição, mas tinha ‘ah, vão colocar os alunos da tarde pra vir de manhã’, era bem mais difícil pra ter essa integração

²⁴ O Parque Ecológico da cidade de Diadema é um dos espaços utilizados nas atividades do Programa. Ele está localizado em frente à Escola Annete Melchiorretto. Porém, não época desta pesquisa o parque se encontrava em reforma e não estava sendo mais utilizado nas atividades.

[...]”. Hoje, de certa forma, esse problema de integração na escola pernambucana foi resolvido, como afirmaram as duas Professoras. Porém no caso da escola de Diadema ainda foi possível encontrar resistência dos outros agentes pedagógicos em relação ao Programa como afirmou a Professora: “Então, existe uma integração um pouco maior, não é a ideal ainda, é porque elas mesmas (*as estagiárias do programa*) não se sentem à vontade com as professoras e com os professores, mas já melhorou um pouco” (Grifo meu).

Se o início das atividades do PME nas escolas Annete Melchiorretto e Arraial Novo do Bom Jesus foi tortuoso pela falta de conhecimento, há hoje nas escolas um maior planejamento das atividades. As três Professoras Comunitárias afirmaram que há o planejamento das atividades. O MEC defende que o planejamento das atividades deve estar vinculado diretamente com o plano pedagógico de cada rede municipal de ensino, com o plano de cada escola, “nesse sentido, é preciso oferecer às crianças, adolescentes e jovens diferentes linguagens, e valorizar suas vivências, modificando o próprio ambiente escolar e a produção do conhecimento” (BRASIL, 2009b: 20).

Estando as atividades do PME ligadas ao conhecimento já produzido dentro das escolas, aquelas funcionariam como um *continuum* do tempo escolar. As Professoras Comunitárias são as responsáveis por coordenar o planejamento, discutir com as famílias dos estudantes sobre essas atividades, de organizar conjuntamente aos diretores a preparação do ambiente e a utilização dos recursos recebidos, e de definir quais alunos poderão participar desse modelo de Educação Integral (BRASIL, 2009b).

Na Escola Municipal Arraial Novo do Bom Jesus, parece haver uma divergência sobre quem participa e como é feito esse planejamento das atividades. A vice-diretora afirmou que o planejamento é construído entre a direção e os estagiários. Já a diretora afirmou que haveria também uma consulta aos alunos sobre quais atividades eles elencariam. Esse planejamento, que tem como objetivo contribuir na formação dos estudantes, leva em conta as atividades que estão programadas na rede municipal de educação, bem como as atividades da escola, como nos afirmou uma das Professoras: “A gente tenta articular ao máximo, assim, a questão da temática do ano letivo, a gente tenta dentro dessa temática com todo mundo da escola, Mais Educação, as séries regulares, Escola Aberta, todo mundo trabalhando num projeto único”.

As atividades realizadas nesta escola são: Orientação de Estudos, o desenvolvimento desta atividade busca trabalhar diferentes áreas de conhecimento, ela envolve alfabetização, matemática, história, ciências, geografia, línguas estrangeiras, entre

outras (BRASIL, 2014); Canto Coral; Yoga; Dança e Esportes. Todas essas atividades são realizadas dentro dos muros da escola. As atividades acontecem no contraturno das 08:00 às 11:30 para os alunos do horário regular da tarde e das 14:00 às 17:30 para os alunos que estudam no horário regular da manhã. Tanto no período da tarde quanto no da manhã a maioria das oficinas acontece simultaneamente, com exceção do segundo horário diurno das sextas, e dos horários das quartas e das quintas à tarde que estão vagos por falta de oficina. E no período das sextas e terças à tarde são desenvolvidas três atividades simultaneamente.

Dentro das atividades os alunos estão divididos de acordo com os anos de ensino. No período da manhã realizam as atividades do Programa Mais Educação os alunos que cursam o 6º, 7º e 8º anos. E no período da tarde os alunos quem realiza as atividades do Programa são os alunos do 4º e 5º ano. Ademais, é possível perceber que a formatação grade de horários das atividades do Programa segue uma lógica própria, ela é construída de acordo com as especificidades de cada grupo de alunos, como afirma uma das Professoras:

À tarde, que é o contraturno das crianças a gente não fez essa por escolha (*a formatação da grade de horários*), porque as crianças adoram participar de tudo. Então à tarde a gente manteve a formatação do horário das oficinas definidas. Eles participam de todas as oficinas que o programa oferece. Já os adolescentes que têm aquela resistência nessa questão da participação, foi uma forma que a gente viu de fazer com que nossos alunos adolescentes participassem sem imposição, porque não funciona muito a imposição com os adolescentes. Essa é uma característica que eles têm, porque aí acabaria fazendo com que eles desistissem de participar. (Grifo meu).

A atividade de Orientação de Estudos acontece nas salas de aula regulares. Já as atividades de Yoga, Dança e Música funcionam em um único espaço, na Sala de Artes da escola, que é uma sala grande, equipada com aparelho de som, ventiladores, espelhos, câmeras de seguranças e tapetes para todos alunos. Durante as observações dessas atividades pude perceber que uma única sala para todas essas atividades não só restringe o desenvolvimento, quanto acaba influenciando no número de alunos que participam das oficinas. Ademais, esta sala foi reformada com o dinheiro destinado ao PME, mas ela também é utilizada pelos alunos do horário regular.

Já a atividade de esporte é realizada na quadra da escola. No dia em que acompanhei, ou tentei acompanhar, esta última atividade, a aula foi prejudicada e cancelada pela água da chuva da noite anterior, que foi acumulada por todo espaço da quadra e pela chuva que voltou a cair no mesmo dia. A quadra da escola não é coberta, e de acordo com as Professoras já foi pleiteado junto à Prefeitura da Cidade de Recife a improvisação de uma cobertura momentânea e a construção de uma cobertura permanente, porém nada foi resolvido. Ademais, não é apenas a água da chuva que chega a atrapalhar as atividades do

Programa, mas também o forte calor característico de Recife, que acaba prejudicando as atividades. Por sua vez, o MEC define que se uma das atividades elencadas for “esportiva e (a escola) já possui quadra de esportes, mas necessita de tabelas novas de basquete ou traves novas de futebol ou handebol, pintura demarcatória de garrafões e áreas, etc., poderá, então, utilizar este recurso para a aquisição do material” (BRASIL, 2014: 20) e não para uma reforma estrutural na escola.

Como mencionado acima, parte do problema de estrutura física da Escola Arraial pôde ser reparado com os recursos enviados pelo Governo Federal, o que acabou eximindo a Prefeitura da Cidade de Recife de cumprir suas obrigações com a educação municipal. Há ainda outros exemplos de reparos feitos na escola com o dinheiro do Programa. Houve mudanças na arquitetura permanente da escola em relação à cozinha e ao refeitório. A meu ver, a política não está apenas em reconfiguração aqui, ela é mudada para que condições básicas de ensino sejam garantidas aos estudantes.

Os alunos da Escola Arraial recebem uma alimentação que é terceirizada pela Prefeitura. As refeições estão divididas em “lanche” e almoço. As Professoras afirmaram que o cardápio é montado por nutricionistas da própria Prefeitura junto à empresa terceirizada. O “lanche” é oferecido pela manhã antes das atividades iniciarem e ao final das atividades da tarde. Já o almoço é oferecido na troca das turmas, no final das atividades da manhã e no início das atividades da tarde. Porém, nenhuma das Professoras concorda com o cardápio que é oferecido pela Prefeitura, na fala de uma delas:

Não é muito adequado não, porque às vezes como merenda de entrada (*lanche*) vem feijoada, é meio... já outro dia vem umas frutas, um suco. Eles dizem que é programado aquele cardápio por uma nutricionista. Eu não entendo muito bem não. Eu até já questionei com uma nutricionista, ela disse "é assim, os meninos gostam...". Mas logo de entrada uma feijoada, às 08:00 da manhã. Ela tem a justificativas dela, né, mas... (Grifo meu).

Já na Escola Municipal Annete Melchiorretto o planejamento das atividades também leva em consideração as atividades realizadas nas aulas regulares. As oficinas são preparadas para dar um “reforço” às atividades regulares. Até as atividades esportivas, que possuem um sentido mais recreativo também são pautadas nas atividades regulares. O planejamento das atividades só não abarca as atividades relacionadas à cultura, pois, o planejamento dessas atividades é realizado pelos profissionais da ONG Beija-Flor, explicarei a relação da ONG com a escola mais adiante. Todo o planejamento das atividades da escola é feito pela Prefeitura, assim, é ela que repassa para a escola quais serão as atividades que estarão disponíveis para os alunos participarem. O que, a meu ver, se torna mais um exemplo

da reconfiguração da política pública, tendo em vista as indicações do MEC em relação ao planejamento e escolha das atividades que foram mencionadas mais acima.

Os alunos que participam das oficinas do PME na escola vão do 1º ao 3º ano. Eles são divididos em nove turmas, essas turmas são diferenciadas por cores. Cada turma têm cinco aulas de Orientação de Estudos (divididas em três de letramento e duas de matemática), uma ou duas aulas de cultura, uma aula de meio ambiente e duas aulas de esportes (recreação). É a Professora Comunitária que monta a grade de horários tendo como foco as quatro horas adicionais. Assim, ela divide cada dia letivo em duas atividades e cada aula em uma hora e meia, e para as duas refeições, entrada e saída dos alunos da escola ela separa a hora que resta. As oficinas desenvolvidas na escola são: a Orientação de Estudos e Leitura; Esporte (recreação); já as atividades de Capoeira; Percussão; Educomunicação; Teatro; *Breaking* são realizadas nos espaço da ONG Beija-Flor); e a atividade de Horta/Alimentação é realizada em um espaço cedido pela UNIFESP-Diadema. Essas atividades acontecem em horário intermediário aos horários regulares da manhã e da tarde, elas acontecem das 12h às 13h15min e das 13h15min 14h30min.

Já as refeições acontecem entre às 11h10minh e às 11h30minh, com o revezamento de turmas no pátio. Os alunos recebem um almoço e uma “colação” (lanche). A alimentação da Escola Annete também é fornecida por uma empresa terceirizada. A Professora Comunitária afirma que também não participa da construção do cardápio dos alunos, apesar de a escola fazer parte do Conselho Escolar de Diadema (CAE), este que se caracteriza por ser um espaço de luta por uma alimentação de qualidade para as crianças que frequentam as escolas municipais da cidade de Diadema. As conselheiras desse programa são mães, professores das escolas, representantes de entidades sociais e representantes da Secretaria de Educação da cidade. Há ou deveria haver reuniões mensais no prédio da Secretaria de Educação sobre o CAE. Contudo, mesmo fazendo parte desse programa, a qualidade da merenda entregue pela Prefeitura para escola, deixa muito a desejar como relata a Professora:

Assim, a refeição, o almoço a gente... eu acho que ele não chega a ser uma coisa equilibrada nutricionalmente. Então eu acho que falta muito, ele tá sempre deficitário. Então é muito difícil você ter o arroz, o feijão, a mistura e uma salada ou um legume. Então normalmente você tem aí um arroz e uma carne, até esteticamente não é uma coisa bonita porque eles misturam tudo que é pra render. Então não é... eu acho que deixa muito a desejar. A colação é muito difícil ter uma fruta. Normalmente na colação são essas coisas prontas que não precisa preparar. Então, ou é um bolo e um achocolatado, e não é suco natural é suco de caixinha, ou é biscoito, são aquelas coisas industrializadas.

Em relação à infraestrutura da escola Annete, a Professora Coordenadora não acha que a escola possui estrutura para receber o Programa, apesar do grande número de salas livres que poderiam ser utilizadas até pelas aulas do horário regular, mas que acabam ficando vazias, ela afirma. Como já mencionado, os alunos realizam suas refeições no pátio da escola, por não haver um refeitório. O programa ainda possui uma sala própria onde os estagiários se encontram para debaterem a execução das atividades e onde recebem uma formação oferecida pela Professora Comunitária semanalmente. Este espaço, que é relativamente grande, é dividido entre os usos Programa e da pedagoga da escola. Na mesma sala ainda são guardados os materiais do PME.

As atividades de Orientação de Estudos são realizadas dentro das salas de aula; e a de Esporte (recreação) acontece na quadra e no quadrado, este que é um espaço dentro da escola, mas sem qualquer fim intencional. Nas palavras da Professora:

Na verdade assim, qualquer espaço livre a gente acaba utilizando se for necessário. Então tem dia que a quadra tá sendo usada pelo professor de educação física, então a gente usa o quadrado e a parte em frente do parque da escola, e usa o parque também. Eles usam a sala de informática esporadicamente, porque não é o intuito do Programa e usam a sala de leitura, que eles precisam usar bastante, eles precisam ter bastante contato com leitura, com livro, então a gente tenta valorizar um pouquinho.

Tendo mencionado tais fatos sobre a estrutura física das escolas, esses espaços físicos se tornam um objeto preocupante, pois, como no caso de Recife e agora de Diadema a estrutura das escolas não é apenas um problema para o funcionamento do Programa. Mas se torna algo bem maior pelo descaso das Prefeituras e também tendo em vista a pouca importância que o MEC faz frente às questões físicas das escolas:

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade (BRASIL, 2009b: 20).

Tal tratamento dado a essas questões não só ratifica a necessidade de um trabalho em conjunto entre pais, mães, população local, alunos, professores, diretoria, Prefeitura e Governo Federal. Mas, a meu ver, o que acaba acontecendo é um processo que intensifica um descaso e exime os governos Municipais e Federal de suas obrigações.

Por exemplo, algumas aulas da atividade de Orientação de Estudos da escola Annete também acontecem na igreja católica do bairro, na Igreja Matriz dos Navegantes. A Professora Comunitária afirmou que o processo de parceria com a Igreja do bairro foi realizado por sua antecessora, que desenvolveu um acordo com o padre da igreja, no qual algumas salas da escola seriam utilizadas durante os finais de semana para catequese. O

espaço das salas da igreja comporta todos os alunos de uma turma. Porém, o barulho de turmas vizinhas atrapalha bastante o desenvolvimento das aulas, como pude acompanhar no segundo dia de observação das atividades da turma marrom. Tendo a pensar que a falta de estrutura das escolas, de acordo com o discurso do MEC não deveria ser encarado como o que realmente parece ser, um descaso. Neste sentido, procurar outros espaços, ao invés de se tornar uma prática complementar, se torna algo imprescindível.

Já a atividade de Horta/Alimentação da escola Annte, é realizada em um espaço da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Isso também só foi possível através de um acordo feito pela antiga Professora Comunitária, no qual ela pediu para utilizar um espaço de terra que não era utilizado e em troca ela colocou a escola à disposição da Universidade para suas atividades. No quarto dia de observação acompanhei a turma amarela na atividade da Horta/Alimentação. Os alunos trabalharam diretamente com a terra, com os processos de plantação e de colheita de algumas frutas e verduras. O prédio da Universidade fica cinco minutos a pé da escola e o trajeto é realizado o com a ajuda das agentes.

Já as atividades do macrocampo cultural são todas realizadas na ONG Beija-Flor. A parceira com a ONG Beija-Flor começou em meados dos anos de 2004 com uma professora do horário regular, que montou um projeto junto à ONG, este projeto teria o intuito de melhorar o desenvolvimento de alunos “problemáticos”. Quando o PME começou a funcionar na escola e na cidade, a prefeitura se tornou responsável pela parceria com a ONG, levando alunos de várias escolas da cidade para as atividades dentro do Beija-Flor. A prefeitura fechou um contrato no qual ela efetiva o pagamento diretamente à ONG pela realização das oficinas.

A ONG Beija-Flor é um projeto privado que oferece as atividades de capoeira, de dança, de produção audiovisual, elaboração de jornal, música, teatro e jornalismo. De acordo com um dos funcionários da ONG, ela recebe alunos de três escolas da cidade. Porém, não são todas as escolas da cidade que realizam atividades nesse espaço. Os alunos escolhem no começo do curso quais são as atividades que eles irão participar, tendo em vista as atividades disponibilizadas pela ONG. Dentro do Beija-Flor, pude acompanhar duas atividades, ambas com a turma laranja. Os alunos da turma se dividiram, alguns foram para a aula de edição de vídeo, na qual discutiram e aprenderam conceitos de controles de edição (o Beija-Flor disponibiliza os computadores e todos os materiais necessários para as atividades). Outros alunos participaram da aula de edição de áudio, na qual eles aprenderam técnicas de edição de som e foram instigados pelo professor a imaginarem uma história sobre o folclore brasileiro, cada aluno participaria, tanto imaginando e escrevendo a história, quanto gravando a voz dos

personagens que foram escolhidos por eles. Também encontrei uma sala bem equipada para a realização dessas atividades. O Beija-Flor ainda possui um próprio salão de beleza, o salão Beleza Pérola Negra.

Todas estas questões de infraestrutura, financiamento, refeições, planejamento, têm o intento de fazer funcionar da melhor maneira possível as atividades do PME, e que, ao meu ver, fazem parte da prática de governar que é exercida sobre o sistema educacional brasileiro. Neste sentido, tendo como foco a diminuição das desigualdades sociais e educacionais, através da ampliação do tempo da jornada escolar, o MEC (2009b) recomenda critérios específicos para a seleção dos estudantes que irão participar das atividades do Programa dentro das escolas. O Ministério determina que eles sejam aqueles que estão em uma condição de vulnerabilidade social, que sejam positivos líderes escolares, que estejam em defasagem entre série e idade, que apresentem alto índice de abandono e repetência escolar, e os estudantes participantes do Programa Bolsa Família, dentre outros critérios.

Na Escola Annete são 225 estudantes e na Escola Arraial o número gira em torno entre 100 e 200 estudantes, nenhuma das duas Professoras Comunitárias soube afirmar o número correto²⁵. Os critérios de adesão dos estudantes nas duas escolas estão atrelados a uma hierarquia e podem ser divididos em três grupos. No primeiro grupo estão os alunos escolhidos pelo baixo rendimento escolar. No segundo grupo estão os alunos em situação de vulnerabilidade social. E por fim, as duas escolas optaram preencher as vagas restantes nas atividades do PME através de uma adesão voluntária dos estudantes, porém através de modelos diferentes de adesão.

Ao observar o primeiro grupo de elegibilidade dos alunos, é possível perceber que, em um primeiro momento, eles são indicados por professores do horário regular pelo baixo rendimento escolar que atingem, como no caso da Escola Annete. E em um segundo momento eles são detectados através das avaliações internas, como no caso da Escola Arraial. Em ambos os casos, acredito que o baixo desempenho se torna argumento de uma obrigatoriedade na participação do Programa.

Os alunos do segundo grupo são aqueles mencionados pelo discurso hegemônico, aqueles alunos que precisam ser incluídos na sociedade e que necessitam da ajuda do Estado.

²⁵ É necessário frisar que, apesar de as Professoras não afirmarem o número correto de alunos participantes, tal fato pode estar ligado ao número excedente de atividades que estão ligadas diretamente ao PME por uma questão financeira. Um deles é Programa Protagonismo, atividade desenvolvida na escola Arraial, que visa estimular o pertencimento de jovens entre 14 e 15 anos de idade à escola. Já o Programa Matéria Rima é uma atividade desenvolvida na escola Annete. Essa atividade conta com a participação dos alunos do 4º e 5º ano da escola, são 64 estudantes que participam do Programa. Ambos os Programas são destinados a alunos que não “podem” participar do PME, mas que são financiados diretamente com o dinheiro destinado ao PME.

E ao analisar o último grupo de seleção, o dos alunos não “forçados”, ou seja, os que escolhem por vontade própria participar das atividades do Programa, seja através de um termo de adesão ou por afinidades com as atividades, percebo que o governo da conduta pode ser encarado também através da liberdade de escolha.

Se no primeiro grupo, é regulando e delimitando quais crianças “precisam e devem” participar do Programa, no segundo grupo, o controle que é exercido sobre esses agentes acontece de forma a transparecer “espontâneo”. Em outras palavras, a conduta da conduta, ou “a gestão de um campo de probabilidades de conduta” (AQUINO; RIBEIRO, 2009: 61) se aplica, a meu ver, através do tolhimento da liberdade. Os estudantes são avaliados por seus desempenhos e são “forçados” a participarem das atividades do Programa. No terceiro grupo, é através da “livre iniciativa”, da liberdade enquanto componente do biopoder, que os estudantes escolhem fazer parte do Programa. Neste sentido:

É na sustentação desse jogo de retroalimentação e de mútua provocação entre poder e liberdade que o ato de governar se torna possível. Trata-se, portanto, do vetor indefectível da liberdade instigando linhas de escape e forçando novas coordenadas e investimentos de força ao poder. De modo simultâneo e complementar, trata-se da sofisticação intensiva dos agenciamentos de poder incitando insubordinação, resistência e, quiçá, criação (AQUINO; RIBEIRO, 2009: 62).

Por um lado, o contexto da prática é o local onde os agentes têm liberdade para agirem diferentemente do que o próprio poder pode esperar, ou seja, há a possibilidade de liberdade. Por outro lado, é possível encontrar nesse contexto as reconfigurações das relações de poder através da liberdade, esta enquanto fonte de renovação das formas de governos de controle. Gostaria de deixar, então, uma pergunta: qual a prática de um agente que pode lhe garantir uma verdadeira liberdade frente a uma relação de poder?

Ao analisar mais profundamente os critérios de escolha dos alunos no primeiro grupo, os exames ou a avaliação por desempenho são mais do que sinônimos da mesma seleção. Eles dão forma ao instrumento mais eficaz, a meu ver, da governamentalidade que está posta no atual cenário da educação básica brasileira. Dito de outra maneira, os exames, as avaliações servem para delimitar quem precisa ou não, quem deve ou não participar de atividades que visam a uma melhora de desempenho. O exame assim, se torna o instrumento de governo mais eficaz da conduta educacional, seja através da liberdade dos bem avaliados ou da obrigação dos maus avaliados.

Foucault ao analisar as formas e instrumentos através dos quais a disciplina é executada, viu no inquérito o instrumento de excelência. Seria, pois, através do registro minucioso dos indivíduos que a disciplina do modelo panóptico seria executada. Aqui

disciplina aconteceria com o controle da distribuição da população no espaço geográfico, colocando sobre controle o desenvolvimento das ações em si e não seus resultados. Por fim, essa arte de governar, de constante movimento de vigilância, “funciona por meio de um controle minudente do tempo” (MAIA, 2011: 60).

E é na passagem desse modelo organizacional das massas para o biopoder que se vê surgir o modelo do exame, que é a avaliação do saber da população, e que enquanto instrumento de vigilância garante o controle exercido sobre a vida dos indivíduos. Contudo, na passagem de um modelo para outro não há o fim do primeiro para o estabelecimento do segundo, eles passam a acontecer concomitantemente. Deste modo, para um melhor controle sobre as condutas, “[...] para um controle/gestão mais efetivo dos corpos” (MAIA, 2011: 61), é que o poder disciplinar e o biopoder unem-se.

O exame se torna, nas sociedades ocidentais contemporâneas, o instrumento mais bem defendido por aqueles que controlam e que querem continuar controlando, assim, “o exame se articula em torno da norma e das práticas políticas nas quais ele é utilizado [...]” (MAIA, 2011: 64). O exame não apenas fomenta o controle da conduta de outros indivíduos, como também fomenta uma autorregulação. Assim, acredito que é através do exame, na sua forma mais pura, na avaliação do conhecimento da população, que o controle pode ser tão bem aceito e propagado pelo sistema de ensino da educação básica nacional.

De acordo com a fala das três Professoras Comunitárias os alunos do PME não são avaliados formalmente. Porém, o que acontece nas duas escolas, mesmo que de maneira diferente, é a avaliação, é a forma de governar a conduta. O tipo de avaliação que ocorre em ambas às escolas seria um “acompanhamento” do desenvolvimento dos alunos. Tal acompanhamento acontece seja através de conversas com os estagiários, estes que informam o interesse dos estudantes sobre as oficinas, ou mesmo quando estes estagiários constroem planilhas que indicam em que “fase” de escrita a criança se encontra. A meu ver, o governo da conduta fica estabelecido quando esse tipo de “acompanhamento” acontece para dar sentido justamente àquilo que pede a avaliação do conhecimento. Trago a fala de uma das Professoras sobre as atividades do Programa, para ratificar meu argumento:

Então que tipo de atividade ele (*o estagiário*) vai dar para os alunos, o que ele precisa, porque esse ano ficou mais caracterizado de reforçar as atividades de sala de aula. Então a partir do momento que tá tentando dar um reforço pra criança, eu preciso saber o que ele precisa reforçar (grifo meu).

No segundo dia de visita à Escola Annete, pude acompanhar a turma marrom na atividade de letramento, foi um dia de sondagem (um dia de avaliação informal). A estagiária

através da leitura de uma história sobre preconceitos e diversidades, colhia dos alunos as respostas sobre português e interpretação de texto. Cada aluno recebeu uma pasta com suas atividades para a sondagem. Cada pasta possuía as sondagens de letramento e matemática, e cada sondagem entra na planilha que é entregue à Secretaria de Educação. Apenas as atividades de letramento e matemática são codificadas e avaliadas, a meu ver, este fato possui uma importância fundamental sobre o modelo de exame proposto hoje através do PME.

A atividade, que aconteceu na Igreja Matriz dos Navegantes, foi dividida em dois momentos. Enquanto alguns alunos desenvolviam a atividade, a estagiária chamava um por um dos alunos para participarem da sondagem. Essa avaliação de letramento consiste na “medição” da capacidade de leitura, da capacidade dos alunos de encontrarem palavras aleatórias em um texto. De acordo com as respostas certas ou erradas dos alunos, a estagiária inseria os dados na planilha. Esta por sua vez está elaborada de acordo com as respostas. A avaliação segue uma estrutura de classificação das respostas na qual o “sim” ou “não” são marcados de acordo com as classificações: pré-silábica; silábico sem valor e com valor; identifica a palavra; identifica o gênero textual.

Defendo que este “acompanhamento” do desenvolvimento dos alunos seja um dos mais eficazes instrumentos da governamentalidade exercida sobre a educação nacional, não porque as atividades de letramento e matemática sejam as únicas “acompanhadas” e contabilizadas. Mas sim, porque o conhecimento produzido através tais atividades dá um tom de reforço escolar para o Programa Mais Educação. E a razão disto acontecer é porque o conhecimento produzido pela atividade de letramento e matemática é avaliado nacionalmente e internacionalmente. Essas avaliações são formais e defendidas pelo atual modelo de *governo* que é exercido sobre a educação brasileira.

O conhecimento que é produzido pelos estudantes sobre matemática e português serve, assim, de base não só na avaliação desses estudantes, mas de suas escolas, de suas cidades, de seus Estados e do país. Ou seja, todos estariam sendo disciplinados, formados e avaliados dentro de um ciclo ininterrupto de governo. Ademais, todos esses agentes pedagógicos, reinterpretores das políticas públicas são hierarquizados por seus resultados de desempenho. Assim, são criadas metas a serem atingidas, que por sua vez fomentam novas formas de produção de conhecimento, que por sua vez geram novos resultados, que geram novas avaliações, que geram novos índices de avaliação, e estes por sua vez geram a produção de novas metas. E é essa busca incessante de sempre estar bem mais qualificado, por estar em uma posição superior aos “outros” que gera, a meu ver, o governo de si e o governo do outro.

Neste sentido, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi, para mim, o instrumento mais eficaz criado para operacionalizar a forma de poder que ocorre através da avaliação do saber dos estudantes brasileiros do 1º ano da educação básica até o 3º ano do ensino médio. O IDEB “representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações” (BRASIL, 2015a. Disponível em: www.ideb.inep.gov.br. Acesso em 16 de jul. de 2015). Na verdade, acredito que ele agrega o controle pedagógico ao controle dos resultados e avaliações.

O IDEB utiliza da produção de conhecimento, da comparação desses conhecimentos e da divulgação dos resultados gerados pelas avaliações desses conhecimentos para justificar e propagar a necessidade (nacional e internacional) de metas pela melhoria da educação. Assim, fica evidente o qual deve ser:

o caminho traçado de evolução individual dos índices, para que o Brasil atinja o patamar educacional que têm hoje a média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa evoluir da média nacional 3,8 registrada em 2005, para um Ideb igual a 6,0, na primeira fase do ensino fundamental (BRASIL, 2015a. Disponível em: www.ideb.inep.gov.br. Acesso em 16 de jul. de 2015).

Para se calcular o IDEB, são utilizados os conhecimentos avaliados através do antigo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a atual Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que é a avaliação do conhecimento em português e matemática produzido pelos estudantes das redes públicas e privadas do país, de áreas urbanas e rurais, da 4ª série/5º ano e da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Também são utilizados os conhecimentos avaliados pela antiga Prova Brasil, atual Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), esta avaliação envolve os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal²⁶.

De acordo com site do INEP, o IDEB, essa avaliação que ocorre em todo país de dois em dois anos, atingiu em 2013 a nota de 5,2, ultrapassando a meta prevista para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental. Trago, agora, dois breves quadros das notas e projeções acerca das escolas observadas:

²⁶ Um detalhamento maior sobre a metodologia utilizada na produção do ideb pode ser obtido através do próprio site do Inep. Para isto consultar www.ideb.inep.gov.br. Acesso em 16 de jun. de 2015.

QUADRO 1:

Escola Municipal Professora Annete Melchiorretto	4ª série / 5º ano				
	2005	2007	2009	2011	2013
IDEB OBSERVADO	4.9	5.1	5.2	5.5	6.4
IDEB ESPERADO	X ²⁷	5.0	5.3	5.7	5.9

QUADRO 2:

Escola Municipal Arraial Novo do Bom Jesus	4ª série / 5º ano				
	2005	2007	2009	2011	2013
IDEB OBSERVADO	3.3	4.0	3.8	4.3	4.4
IDEB ESPERADO	X	3.4	3.7	4.1	4.4

No Quadro 1 encontram-se as notas do 5º ano da Escola Annete, e elas vão do ano de 2005 ao ano de 2013, este último ano que só teve seus resultados divulgados agora em meados de 2015. No Quadro 2 estão as notas também do 5º ano da Escola Arraial, dentro do mesmo intervalo de tempo²⁸. A meu ver, se hoje o exame é a forma através da qual o conhecimento é avaliado, e se ele é o instrumento da maneira de governar atual, esses índices observados e esperados servem meramente apenas para reforçar hierarquização que há entre alunos, escolas, cidades.

Fimyar (2009) defende que a população e seu bem-estar, a saúde e a eficiência desses serviços são elencados como objetivos de governo, estando aí incluída também a educação. Então, de maneira paradoxal, seria através de uma hierarquização que se almeja atingir a eficiência e a melhoria da educação (básica brasileira). Além disto, acredito que as palavras da autora corroboram com o argumento que este modelo educacional está ligado diretamente a arte de governar em pauta: “para atingir metas, o Estado liberal enquadra sua

²⁷ X: Notas não existentes.

²⁸ Estas e outras notas estão disponíveis para consulta através do *site* do Inep. Para isto consultar www.ideb.inep.gov.br. Acesso em 16 de jun. de 2015.

população nos aparatos de segurança – de um lado, o exército, a polícia e os serviços de inteligência; de outro, a educação, a saúde e o bem-estar” (FIMYAR, 2009: 40).

Se antes tratei das Professoras Comunitárias enquanto agentes sociais, formadas através de seus mais diversos *habitus*, agora não será diferente. Contudo, gostaria de trazer a problemática do modo como as vice-diretoras e a diretora se tornaram responsáveis pelo Programa, também sobre a falta de formação dessas agentes, sobre suas relações com o Ministério da Educação e com as respectivas Secretarias de Educação Municipais.

De forma mais ampla, o MEC defende que “uma política de Educação Integral pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação” (BRASIL, 2009c: 39). E mais especificamente, o MEC expõe que não há uma definição restrita sobre a formação para quem deseja ser Professor Comunitário, como já mencionado. O primeiro argumento parece não ser levado a sério tanto pelo MEC, como pela Prefeitura de Recife e pela Prefeitura de Diadema, como se pode notar *aprioristicamente* pelo acúmulo dos cargos por essas mulheres. E o segundo argumento serve, a meu ver, de mote para a falta de uma formação adequada para a função de Professor Comunitário em relação ao Programa.

Em relação ao modo como deveria ocorrer a nomeação das Professoras Comunitárias, em um primeiro momento, o MEC indica que “a Secretaria (*Municipal*) designará, dentre os docentes nela lotados, um professor com preferencialmente 40 horas semanais para exercer a função de professor comunitário, e esse coordenará a oferta e a execução das atividades de Educação Integral” (BRASIL, 2009: b) (Grifo meu). Em um segundo momento o MEC indica que “para a implementação do programa *Mais Educação*, será necessário que cada escola eleja um professor comunitário para desenhar a proposta do projeto. Este profissional é o professor responsável por mediar as relações escola/comunidade” (BRASIL, 2009: 79). Independente de qual tenha sido o momento da nomeação das Professoras para o cargo de Professora Comunitária, nenhuma delas foi eleita e apenas a vice-diretora da escola Annete Melchiorreto foi indicada ao cargo. A vice-diretora e diretora da Escola Arraial assumiram a função para que o programa não parasse de funcionar na escola. Aqui as mudanças na política foram diretamente ocasionadas pelas duas Prefeituras.

Pois bem, a Professora Comunitária (e vice-diretora) da Escola Municipal Annete Melchiorreto ingressou no cargo desde março de 2013. Ela afirma que foi nomeada para o cargo através da indicação de um grupo gestor da escola e que após essa indicação ela foi

direcionada para uma entrevista com a equipe municipal responsável pelo Programa na cidade que a designou para o cargo. A Professora entrou na rede municipal de Diadema como docente do horário regular e ao que tudo indica assumiu a função de vice-diretora após ter assumido o cargo de Professora Comunitária.

A meu ver, independentemente para qual função esta mulher foi indicada primeiro, o importante é que nos dois casos a Prefeitura estava ciente de suas funções e do futuro acúmulo de trabalho. O MEC não prevê pagamento adicional para as Professoras Comunitárias, pois, como citado acima, elas deveriam ser descoladas de dentro do próprio quadro docente da Prefeitura, e quando possível de dentro das próprias escolas e não acumular tarefas. Ou seja, esta Professora não recebe nenhuma remuneração adicional pelo acúmulo dos cargos e por seu horário de trabalho, que é de oito horas, e é concomitantemente estendido devido às atividades do Programa.

A Professora Comunitária da Escola Municipal Annete Melchiorretto não recebeu nenhum tipo de capacitação em relação ao Programa Mais Educação. Nem o Ministério da Educação e nem a Secretaria de Educação da cidade de Diadema ofereceram uma formação. A professora afirmou que durante o ano de 2013 participou de algumas reuniões sobre o Programa e que essas reuniões foram promovidas pela Prefeitura. E apesar de suas condições de trabalho, a Professora afirma que a Prefeitura de Diadema possui bastante interesse em melhorar as condições do Programa dentro das escolas, seja com investimentos financeiros e também com parcerias com outras instituições para a realização das atividades do Programa fora das escolas.

As condições de trabalho e a formação das Professoras Comunitárias da Escola Municipal Arraial Novo do Bom Jesus são bem parecidas com desta primeira, porém com suas próprias especificidades. Em relação ao MEC as duas Professoras confirmaram que recebem esporadicamente orientações diretamente do Ministério através de *web*-conferências, através das quais elas podem tirar dúvidas e dar sugestões a respeito do Programa.

A atual gestão da Prefeitura da cidade de Recife, que assumiu o posto em janeiro de 2013, vetou o cargo de Professor Comunitário das escolas onde funcionava o Programa Mais Educação. A partir desse veto a vice-diretora, que já trabalhava com o Programa desde 2012, quando era Coordenadora Pedagógica da escola e assumiu sozinha o Programa. A diretora da escola passou a trabalhar diretamente no Programa a partir do ano de 2014. Elas confirmaram dividir as tarefas do PME da seguinte maneira: a diretora é responsável diretamente pelas atividades administrativas, como os pagamentos e o monitoramento dos

materiais necessários para as atividades; já a vice-diretora é responsável diretamente na seleção e participação dos alunos, na orientação dos estagiários e na organização das atividades do Programa.

Este descaso sobre o PME pode ser entendido, a meu ver, como algo gerado a partir das disputas políticas entre o partido que a Prefeitura de Recife representa e o partido que o Governo Federal representa. A atual gestão da Prefeitura representa um partido que até meados do ano de 2011 fazia parte da base política do Governo Federal. Contudo, com as eleições para prefeito em 2012 ficou nítida a ruptura do partido representado pela atual Prefeitura e o partido do Governo Federal. E tendo em vista que até o ano de 2012 a gestão da Prefeitura representava o mesmo partido do Governo Federal, o PME funcionava a todo vapor nas escolas municipais da cidade, tanto que a cidade e a Escola Municipal Arraial Novo do Bom Jesus fizeram parte do DVD produzido pelo MEC, enquanto cidade e escola referências na execução do PME. Assim, a meu ver, não encontro outro sentido, se não a disputa política para tal veto da Prefeitura, já que, além disso, a Prefeitura não teria que gastar verba adicional para pagamento dos Professores Comunitários e até o ano de 2012 não parecia faltar professores na rede municipal para assumirem o cargo no Programa.

Para o Programa Mais Educação funcionar dentro das escolas é necessário não apenas o trabalho de diretores, Professores Comunitários. Há outras figuras importantes que atuam no Programa, os estagiários. Eles são figuras garantidas dentro do PME. Ademais, através da pesquisa realizada na escola Annete Melchiorretto, encontrei uma nova figura, a agente. O Ministério da Educação (BRASIL, 2014) delibera que os estagiários sejam, preferencialmente: universitários com formação nas áreas em que irão trabalhar; pessoas da comunidade devidamente habilitadas para as atividades; estudantes da Educação de Jovens e Adulto (EJA) ou estudantes do ensino médio. Esses estagiários são os responsáveis por lecionar aos alunos e às alunas dentro das atividades. Eles deveriam ser ressarcidos pelas despesas com transporte e alimentação através do dinheiro que é destinado às escolas por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/Educação Integral).

Essa questão no que toca o financiamento do Programa nas escolas é bastante tênue, pois, devido às gestões das Prefeituras, os recursos podem não ir diretamente para as escolas. Mesmo o MEC recomendando que as escolas devam receber diretamente em suas contas o valor para a manutenção das atividades do PME, a Professora Comunitária de Diadema afirma não saber como funciona a divisão dos recursos, e que apenas receberia os materiais solicitados à Prefeitura. Na fala da Professora:

A verba... Eu não sei exatamente como funciona exatamente essa divisão. O Governo Federal paga os recursos e o Governo Municipal paga aos funcionários que vão trabalhar. Esse recurso que a gente contrata vem do Governo Federal, aí não sei como dividiram, ainda é o primeiro ano que está acontecendo. Ainda não sei como ficou essa divisão.

Na Escola Municipal Arraial Novo do Bom Jesus, os estagiários são selecionados diretamente pelas Professoras Coordenadoras. Elas utilizam as recomendações do MEC em relação à formação acadêmica e também escolhem por critérios de experiência. Há sete estagiários na escola, porém apenas seis são ressarcidos pelo Programa, pois, o estagiário da atividade de Esportes que faz parte do Programa Segundo Tempo, que também é um programa do Governo Federal, embora execute as atividades dentro do PME não recebe o auxílio financeiro por ele. Cada estagiário possui quatro turmas para trabalhar e recebe R\$ 80,00 por turma que leciona, o que resulta num total de R\$320,00 por mês, com a exceção do estagiário da atividade de Letramento que possui cinco turmas e recebe R\$400. De acordo com as Professoras Comunitárias os estagiários não recebem nenhum tipo de formação em relação ao Programa.

Já na Escola Municipal Annete Melchiorretto os estagiários são selecionados através de um processo seletivo realizado pela Secretaria de Educação. Primeiro eles realizam uma prova de conhecimento específico, realizam uma entrevista após a prova e os aprovados assinam um contrato com a Prefeitura, e a partir daí que eles são direcionados para as escolas. São nove estagiários na escola Annete, porém há a falta de mais um estagiário, que já teria sido designado pela Prefeitura, mas até a época em que realizei a pesquisa tal estagiário não tinha se apresentado. Os estagiários da escola de Diadema recebem R\$810,00 e mais uma ajuda custo para o transporte de R\$96. A Professora informou que há uma complementação feita pela Prefeitura sobre o valor destinado para pagamento dos estagiários enviado pelo Ministério da Educação. De acordo com a Professora os estagiários da escola realizam uma vez por mês uma formação oferecida pela Prefeitura. Nessa formação eles discutem temas relacionados às suas áreas e como elaborar as atividades, além de discutirem com a Professora semanalmente os conteúdos e relatarem o desenvolvimento das atividades.

Como citei mais acima, dentro da prática do PME em Diadema encontrei a figura da “agente”. Essas pessoas são, majoritariamente, mães de alunos da rede municipal de ensino e que não necessariamente trabalham nas escolas onde seus filhos estudam. Também são nove agentes. O trabalho dessas mulheres é o de assessorar os estagiários, acompanhando e ajudando os alunos nas atividades, seja fora ou dentro da escola. Elas são selecionadas de acordo com os critérios pessoais elencados pela Professora Comunitária, esta que estabelece

com as agentes um contrato voluntário e através do qual paga o valor de R\$400,00. O valor pago é fornecido pela Prefeitura de Diadema. Mais uma vez, a meu ver, a política pode ser alterada de acordo com as perspectivas e vontades dos agentes políticos. Neste sentido, as escolhas podem ser as mais variadas possíveis, como nos relata a Professora Comunitária ao detalhar o processo de escolha das agentes:

As agentes a seleção é feita por mim. Nas agentes eu dou sempre prioridade a mães de alunos da escola, que o intuito é esse. Não tenho apenas mães, eu tenho três que não são mais mães, porque os alunos já saíram da escola, mas que continuam no programa. Então você acaba pegando pessoas que têm algum vínculo, porque aí a partir do momento que elas têm algum vínculo com a escola até a tua relação é mais fácil e o vínculo delas, o comprometimento delas acaba sendo maior. Porque se você pegar uma mocinha que não é mãe, às vezes ela não sabe nem lidar com as crianças, então a gente prefere as mães que já têm alguma experiência na educação como trabalho. O que também por outro lado pode nos dar alguns probleminhas, né, delas não saberem separar, então, às vezes acontece de a agente ser mãe de algum aluno do Mais Educação e aí a gente tem que moldar a pessoa pra que ela possa separar e às vezes não dá certo e você tem que trocar por esse motivo.

Outro importante grupo na prática do Programa Mais Educação é formado por pais e mães dos alunos e pelas as populações dos bairros onde as escolas estão localizadas. O diálogo permanente que a escola deveria manter com estes agentes, que teria como foco a execução da Educação Integral, visaria também a fortalecer os laços das crianças e dos adolescentes com o lugar onde vivem. De acordo com Ministério da Educação:

As equipes gestoras das escolas deverão incentivar a criação de comitês locais do Programa Mais Educação e suas ações. Os comitês locais deverão ser constituídos de professores da escola, pais de estudantes, representantes dos estudantes e representantes da comunidade, desempenhando o papel de instância permanente de debates acerca dos desafios e das possibilidades da educação integral (BRASIL, 2014: 37).

A Professora Comunitária da Escola Annete Melchiorretto percebe que há na escola dois grupos de pais, o primeiro acredita que com a ampliação do tempo dos filhos a escola seja apenas um lugar para deixá-los, para que assim possam ficar sem se preocupar no cuidado das crianças. O segundo grupo seria formado por pais que acreditam que as quatro horas adicionais de carga horária sejam produtivas, pois seus filhos aprenderiam atividades diferenciadas daquelas que a escola costumeiramente oferece. Já as duas Professoras Coordenadoras da escola de Recife acreditam que os pais “abraçam a ideia”, que os pais dos alunos não enxergam o Programa separado da escola.

De maneira bem parecida as três Professoras afirmaram que as figuras de pais e mães de alunos se confundem com a da população dos bairros, em um sentido amplo isso poderia acontecer. Contudo, em nenhuma das escolas há a presença de tais comitês propostos pelo MEC, as três Professoras afirmaram que não há nenhuma atividade desenvolvida no

âmbito do Programa junto à população local. E por acreditar no papel de pais e mães em acompanhar a vida escolar dos filhos, essas imagens não deveriam se confundir, a meu ver.

Digo isso, pois, pude acompanhar na escola Arraial, durante toda a manhã de uma sexta-feira, a segunda parte do Sarau Literário, atividade que contou com apresentações artísticas dos alunos e que mobilizou toda a escola (professores regulares, funcionários, a diretoria e os estagiários do PME). Esse Sarau foi realizado pelos e para os alunos dos anos iniciais, com apresentação de poemas. Os alunos estavam realizando aquela atividade em homenagem a Manuel Bandeira (todos os poemas recitados foram do poeta pernambucano), que também dá nome a biblioteca da escola. Houve também apresentação de corais e rápidas encenações teatrais. Mesmo assim a presença dos pais foi irrisória, havia apenas duas mães.

Tendo o foco desta pesquisa na influência dos *habitus* das Professoras Coordenadoras na reconfiguração do Programa Mais Educação enquanto política pública e as limitações do tempo de uma pesquisa de mestrado, não pude me ater tanto às várias questões que se fizeram, a meu ver, importantes no dia a dia das atividades do Programa, como por exemplo, a prática que é engendrada tanto pelos estagiários, como também pelas agentes. Contudo, gostaria aqui, por fim, de deixar explícito que em qualquer região do país onde o Programa esteja sendo desenvolvido irão existir agentes que trarão as mais variadas influências, sejam elas através de seus *habitus*, enquanto categorias sociológicas, sejam elas através de suas práticas especificamente políticas, mas que, a meu ver, também não estão excluídas de seus *habitus*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo principal investigar quais seriam as influências que o *habitus* poderia engendrar na prática dos Professores Coordenadores do Programa Mais Educação, este último enquanto política pública que almeja induzir uma determinada concepção de Educação Integral propagada pelo Ministério da Educação, vejo como fundamental trazer nessas considerações finais, preambularmente, que as práticas investigadas não só me permitiram confirmar que, por mais que a política pública em seu contexto do texto tenha como objetivo um padrão de execução, as diferentes interpretações sobre o texto político geraram diferentes práticas sobre o Programa.

Deste modo, por um lado, se, inicialmente, falei na influência de um *habitus*, gostaria de deixar corroborada aqui a ideia de que as diferentes práticas engendradas pelas Professoras Comunitárias das escolas visitadas nas cidades de Diadema e de Recife proporcionaram a percepção de que os indivíduos executam suas práticas a partir de diferentes *habitus*. Por outro lado, se esses *opus operantum* se constituem diferenciadamente, eles executam a partir e através dos agentes diferentes *modus operandi*, sem que haja uma hierarquia entre eles, contudo, eles agem, acredito eu, de maneira complementar em cada prática.

Em outras palavras, o que tentei esboçar neste trabalho foi como práticas, por exemplo, raciais, de gênero, religiosas, econômicas e culturais estão imbricadas, e norteiam de diferentes maneiras os sentidos, as escolhas e as não-escolhas que as Professoras Comunitárias engendram sobre o planejamento e execução das atividades, sobre as parcerias com diferentes agentes sociais, entre eles, prefeituras, pais e o Ministérios da Educação, e sobre o as práticas dos alunos e estagiários.

Portanto, tendo em vista os objetivos do Programa Mais Educação em ampliar a jornada escolar de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, isto unido aos esforços dos diferentes agentes educacionais, às implicações que cada localidade exerce sobre as escolas, poderiam sim, em certo sentido, as mais diferentes práticas das Professoras Comunitárias, elevar a patamares mais altos, social, cultural e economicamente falando, o nosso sistema de educacional. Contudo, tal empreendimento parece estar ainda no começo.

A abordagem sociológica elaborada por Pierre Bourdieu possui grande repercussão no meio acadêmico nacional e internacional. Suas análises, conceitos e

problematizações são objeto tanto de uma reprodução fiel, como objeto de críticas ferrenhas de pesquisas acadêmicas. E foi na tentativa de compreender e problematizar, isto é, tentando não “jogar o bebê fora junto com a água do banho”, que busquei trazer os apontamentos do sociólogo francês para discuti-los e a partir deles discutir um pouco sobre a realidade educacional brasileira.

Bourdieu vai beber na fonte alimentada pelas conceituações dos grandes autores clássicos da Sociologia, para propor um modelo sociológico de lutas simbólicas. De Durkheim, que defendeu o respeito à disciplina, a adesão aos grupos sociais e um devotamento individual às questões coletivas, enquanto pilares de estruturação das sociedades, e que teria na escola, enquanto uma pequena sociedade, com suas regras e funções, o fato social responsável pela transmissão das formas de conhecimento necessárias para a vida social, Bourdieu trouxe as formas de classificação social. Já de Karl Marx, este que enxergou nas relações de produção o sentido da vida social, e que via na união do trabalho produtivo com o trabalho intelectual, aliada a atividades físicas, o modo de luta e libertação efetuadas por jovens e crianças em relação ao modo de exploração capitalista, a teoria bourdieusiana absorveu o seu materialismo.

Já de Marx Weber, que via na racionalização, na necessidade de especialização, esta enquanto forma de prestígio, os resultados de uma forma de vida ascética e de uma burocratização, que se apresentou como a grande ação do espírito capitalista que permeava a realidade social, Bourdieu traz justamente essas formas de hierarquização social. E é também se contrapondo a estas formas de percepção objetivistas e subjetivistas, que o autor francês vai delinear na sua filosofia da ação um modo de perceber as relações entre os agentes e os determinantes sociais.

Desta maneira, Bourdieu vai reconfigurar o conceito de *habitus* para dar conta destas implicações entre agência e estrutura. Vai ser enquanto grande mediador da realidade social, constituído historicamente através das condições de vida e posição dos agentes na estrutura, que o princípio gerador de práticas, o *habitus* será posto em pauta para organizar todo esse emaranhado social e poderia ser analisado a partir de suas três dimensões, ou a partir do que ele configura: a orientação comportamental para além de uma moral, a compreensão cognitiva e a orientação corporal que os agentes colocam em prática todos os dias.

Sendo a realidade social um lugar desigualmente construído através das disputas simbólicas e concretas, essa estrutura estruturada estruturante é responsável justamente por promover os diferentes meios de agir através dos quais os agentes estarão tentando um impor ao outro o seu modo de viver enquanto aquele que seria legítimo. Deste modo, para Bourdieu os agentes utilizarão de seus capitais econômico e cultural, o volume destes, o prestígio social que cada um carrega e os lucros obtidos através deles, dentro das disputas em que estejam envolvidos. Aqui está a luta constante entre as classes sociais em busca pela manutenção ou pela subversão da ordem social.

Assim sendo, essa explanação bourdieusiana acerca das disputas simbólicas me parece possuir uma ênfase demasiadamente focada nas questões econômica e culturais. Ademais, tal concepção de disputas simbólicas só acontece seguindo as regras e as normas que permeiam cada campo social. Neste sentido, cada campo possui uma autonomia relativa em relação aos outros campos. Contudo, acredito que a homologia entre eles se dê justamente não nas regras específicas que os compõem, mas justamente na “regra geral” que perpassa por todos, que seria justamente a incumbência de disputas constantes, um jogo estratégico em prol de uma legitimação ou subversão.

E a educação nesse sentido se mostra um campo bastante profícuo para o exercício de regras e normas, construção de meios de hierarquização e embates simbólicos entre os mais diferentes agentes que o compõem. Neste sentido, tentar perceber qual é o poder simbólico posto em exercício no campo educacional brasileiro hoje me parece uma tarefa bastante instigante aos mais corajosos. Pois, esta forma de poder obedece à lógica da classe que está enquanto dominante, contribuindo na manutenção das posturas e lugares ocupados pelos agentes.

Assim, há no sistema educacional todos os meios, instrumentos, agentes capacitados e aparatos capazes de perpetuar, ou findar com a ordem vigente. E, neste sentido, as Professoras Comunitárias entrevistadas são exatamente as agentes responsáveis por reproduzir naturalmente a lógica propagada pelo poder simbólico dominante. Essas Professoras são autorizadas a representar a autoridade do sistema de ensino, dando legitimidade ao que falta e ao compõe as realidades de suas escolas.

Estas Professoras, através da perpetuação do discurso do Ministério da Educação, se mostraram agentes fáceis de governar, tendo em vista o caráter pouco crítico, mesmo diante das reconfigurações pelas quais elas foram responsáveis acerca do PME. Deste modo,

quando essas agentes se mostram de acordo com o discurso que incita o pertencimento de alunos e alunas a um sistema tão desigualmente constituído, me parece que todo o trabalho em prol de uma melhoria na educação básica não se efetiva em profundidade. Então, como poderia um indivíduo se sentir parte de um sistema tão violento, e que ao mesmo tempo em que o exclui, propaga a ideia para que o excluído se sinta parte de seu meio.

O sistema de ensino brasileiro, fotografado nesta pesquisa a partir das realidades das escolas Annete Melchiorretto e Arraial Novo do Bom Jesus mostrou-se um excelente instrumento de uso do poder simbólico que impera em nossa realidade nacional. Dito de outra forma, a prática do Programa Mais Educação, por mais que venha conseguindo difundir e proporcionar novas experiências e oportunidades de desenvolvimento intelectual, social e econômico para os estudantes que participam das atividades do Programa, também vem exercendo toda a violência simbólica responsável por perpetuar toda uma prática excludente e de disputas simbólicas.

Em termos de uma teoria das formas de governar, o sistema nacional de educação exerce sim as diretrizes de uma governamentalidade violenta e que é imposta sobre diretores, professores, alunos e pais. Impondo grandes exames de avaliação nacional e participando também de avaliações em nível internacional, nosso sistema de ensino, com a ajuda dos meios de comunicação expõem resultados hierarquizadores que desmerecem e produzem um sentimento de vergonha nacional frente às comparações que podem ser engendradas com a educação de outros países.

Esse sistema de avaliações não só causa embaraços às escolas e alunos, como determina, prioritariamente, quais destes últimos podem fazer parte do Programa nas escolas. E esta avaliação do conhecimento, neste sentido, exerce o papel principal em relação à forma de governar. Desta maneira, é impondo formas de conhecimento, metas a serem atingidas através das avaliações desse conhecimento que se pode esperar que os indivíduos tentem dar o melhor de si, para não ficar atrás do melhor de si dos outros.

E é dentro deste *modus operandi* de governar, que toma o Estado como centro das atenções, seja como o agente benevolente que cuida dos indivíduos, mas que não os permite participar efetivamente das construções governamentais, ou como o agente malévolo que reproduz as desigualdades sociais, que as políticas públicas surgem como uma tentativa de resolver problemas. Contudo, essas práticas reparadoras também não levam em consideração as reais e efetivas diferenças econômicas, culturais, raciais e de gênero dos indivíduos e de

seus grupos. Deste modo, hoje, pensa-se ainda em políticas públicas tomando o Estado como o foco do nosso sistema de ensino.

Deixar os rostos dos agentes surgirem, deixar que suas vozes permeiem e propaguem quem eles são, com que violência são tratados, como estão sendo excluídos dos espaços sociais, seria uma das formas de deslocar o agente central e perceber efetivamente os vários agentes, ou os vários *habitus*. E fazer com que isso tudo aconteça a partir das políticas públicas, é reconhecer que estas são escritas por alguns indivíduos, são executadas por outros e são ainda direcionadas a outros. Isto é, promover uma política pública e sua avaliação nestes termos, a meu ver, é tentar ir além dos apontamentos dos critérios de eficácia, desempenho, metas e resultados alcançados.

Neste sentido, olhar para a política pública do Programa Mais Educação através de seus momentos diferenciados, e principalmente através do seu contexto da prática, foi algo que me possibilitou realmente compreender um pouco mais como metas, avaliações, resultados fazem parte da atual governamentalidade posta em funcionamento. Outrossim, sendo o contexto da prática o momento no qual as Professoras Coordenadoras reinterpretaram o texto político, foi possível enxergar nessas reinterpretações o que de mais particular cada uma carrega consigo. Contudo, o texto político ou mesmo a prática política não foi apenas reconfigurada ou sofreu grandes transformações por parte das Professoras. As Prefeituras da cidade de Recife e de Diadema mostraram-se grandes transformadoras da proposta do Governo Federal.

A escolha das atividades do Programa realizada pela Prefeitura de Diadema, e o não repasse da verba do Governo Federal diretamente para a escola, estando ou não de acordo com as normas do MEC, é um exemplo de reconfiguração da política. O outro exemplo é a proibição da Prefeitura de Recife em relação ao deslocamento do professor do horário regular para assumir a função de coordenador do Programa. Isto ratifica a visão de que a abordagem do ciclo de políticas permite uma análise crítica do Programa Mais Educação e proporciona uma percepção da imagem sobre o momento em que a diretriz política proposta pode ser reinterpretada a partir das práticas.

Tal fato, acredito eu, me permitiu confirmar também que indo além do Governo Federal, das Professoras e das Prefeituras, pais, alunos e a população em geral também poderiam se tornar agentes reorganizadores da política em questão. Se realmente todos

estivessem comprometidos com o desenvolvimento da política pública. E essa percepção só foi possível pela imersão na prática, no contexto da prática.

É necessário reafirmar que os próprios textos políticos escritos sobre as diretrizes do modelo de Educação Integral que fazem o Programa funcionar sofreram várias modificações ao longo dos anos. E, creio eu, que essas modificações não são meras mudanças que têm como foco a melhoria das atividades. Elas demonstram as inseguranças e os receios que rodam o cenário político nacional da educação. Mas corroboram, principalmente, com o simbólico e não-intencional objetivo do Ministério da Educação em fazer permanecer a forma de governamentalidade vigente, esta que, a meu ver, vai além da proposta do Governo Federal.

Os agentes e suas práticas dentro e acerca do Programa Mais Educação refletem um conjunto de ações que vão da virtude que designa a maneira de um indivíduo comportar-se, cognitiva e corporalmente, ao afastamento de outras ações. E são os agentes, que ao longo de suas experiências, vão aglutinar e por em funcionamento o conjunto dos sentidos particulares que compõem as suas práticas.

Neste sentido, as práticas das três mulheres entrevistadas, das três Professoras Coordenadoras que encontrei, a meu ver, não só fazem parte de um mesmo perfil docente, como também suas posições e suas posturas parecem reproduzir a lógica imposta pelo poder simbólico em exercício. Mais especificamente, tal lógica acaba aplicando sobre os mais variados *habitus* uma influência tão poderosa e necessária ao seu funcionamento e dos campos, que uma concepção que toma as questões econômica e cultural como as lógicas mais importantes de possibilitar o desenvolvimento da vida social, pode acabar criando as condições ideais de reprodução de uma lógica machista e racista, por exemplo.

Ao examinar a prática de um *habitus* de gênero dessas mulheres, é possível perceber o tamanho da força e o perigo em considerar os fatores econômicos e culturais como prevaletentes na realidade social. O fato de nenhuma das Professoras Coordenadoras perceberem diferenças no exercício da prática docente efetuada por homens e por mulheres, a meu ver, é um exemplo conciso da violência simbólica propagada. Primeiro, parto do fato de que se a grande maioria docente do ensino infantil e fundamental é composta por mulheres, e que essas mulheres acabam acumulando os trabalhos docente e domésticos, isto parece estar ligado, mas não depender diretamente de uma lógica econômica. Em segundo lugar, a confirmação de que a prática docente não é alterada pelas questões de gênero, o lucro gerado

por um capital cultural não me parece exercer uma força tão profícua que se sobreponha sobre tal lógica realizada pelas divisões sexuais. Assim, a autonomia das estruturas de gênero se engrandece ou diminui se forem integradas aos aspectos econômicos e culturais da realidade social.

A respeito dessa complementariedade entre as práticas, trago novamente o argumento da interligação entre as práticas culturais e de gênero de uma das Professoras. Uma agente ao afirmar que dedica seu “tempo livre” para o lazer do filho parece não exercer apenas o papel da mãe que ama seu filho. Mas, tendo em mente a estrutura da lógica imposta pela dominação masculina, a prática dessas mulheres, a normalidade com que os acontecimentos funciona, parece realizar muito bem a manutenção da violência simbólica machista.

E dentro dessa normalidade que nos faz perceber primeiro quem são os mais pobres, do que aqueles que são pobres porque são negros, ou aqueles que são ricos porque são brancos, as práticas raciais se tornam, a meu ver, um dos grandes exemplos na preservação do normal. Deste modo, no Brasil, país este onde a naturalidade das coisas se propaga de maneira tão bem, e onde mesmo as diferenças servem de argumento para ratificar também uma normalidade, como a exemplo do jargão “somos a mistura de vários povos”, mais uma vez, a não reflexão ou mesmo a despreziosa invisibilidade intencional por um ato não manifestar-se objetivamente, só ratifica a prática de um *habitus* de raça.

E a prática que mais eficaz e que separa tão bem os indivíduos mediante seu *habitus*, é o ato de racismo. E este, quanto mais simbólico for, quanto mais naturalizado for, não será questionado, e, assim, só tenderá a reproduzir cada vez mais a lógica da “dominação branca”. Deste modo, o preconceito racial exercido em âmbito nacional, a partir de duas formas, o preconceito racial de marca e o preconceito não-dito, se coloca como uma disposição incorporada ao longo da trajetória de um indivíduo e que foi exteriorizado por gerações anteriores.

Por um lado, uma naturalidade baseada no grau da mestiçagem, isto é, se a classificação passa por um indivíduo negro, pardo, moreno claro ou moreno escuro, tal fato não elimina uma prática racista. Por outro lado, o aspecto cordial de tal naturalidade torna mais ainda a prática racista um instrumento eficiente do poder simbólico. Neste sentido, a prática das Professoras Coordenadoras do Programa Mais Educação, levando em consideração os aspectos raciais delas mesmas ou de seus alunos, não sofreria nenhum tipo de modificação.

Sendo assim, gostaria de deixar, a título de conclusão, uma problematização: como uma prática pode não sofrer influência de determinadas estruturas sociais, se essas estruturas são utilizadas para determinar práticas, e neste caso, práticas violentas? Como poderia ser possível não problematizar em nível de gênero, o fato da maioria docente da educação básica ser do sexo feminino, se as mulheres continuam acumulando o trabalho profissional e o trabalho doméstico? Como seria possível não levar em consideração dentro de uma prática docente os aspectos raciais, visto que a grande maioria dos estudantes das escolas públicas é negra?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMBROSSETI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri de. **Profissionalidade docente: Uma análise a partir das relações constituintes entre professores e a escola.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógico, vol. 90, n. 226: 592-608, 2009.

AQUINO, Julio Groppa. Ribeiro, Cintya Regina. **Processos de Governamentalização e a Atualidade Educacional: a liberdade como eixo problematizador.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 57-71, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8202/5530>.

ARRETCHE, Marta. **Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas.** In: Barreira, M. C. Roxo Nobre & Carvalho, M. do C. Brant (orgs.): *Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais.* São Paulo: IEE/PUC. www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/Marta/Arretche_2002.pdf

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados.** *Educação e Sociedade*, Campinas, v.31, n.113, p. 1381- 1416, out. – dez. 2010.

BALL, Stephen. **Educational reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. BOWE, R. **El currículum nacional y su “puesta em prática: el papel de los departamentos de materias o asignaturas.** *Revista de Estudos del Currículum*, v.1, n°2, p.105-131, 1998.

_____. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>.

_____. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.** *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>>.

_____. MAINARDES, J (Organizadores). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo-SP. Cortez, 2011.

_____. MAGUIRE, M; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools.** New York-NY, Routledge, 2012.

BARROSO, João. **A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal.** *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 987-1007, set./dez. 2009.

_____ (org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa. Educa. 2006.

BOLLMANN, Maria da Graça N. **Reverendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, ju.-set. 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. Ed. Petrópolis-RJ. Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre; EAGLETON, Terry. **A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista**. *IN: Um mapa da ideologia*. (Organizado por Slavoj Zizek). Rio de Janeiro. Contraponto, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2ed. Porto Alegre: RS. Zouk, 2011a.

_____. **Sociologia** (Organização: Renato Ortiz). São Paulo-SP. Ática, 1983.

_____. **Escritos da Educação** (Organização: Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani), 3ªed., Petrópolis-RJ. Vozes, 2001a).

_____. **Capital Simbólico e Classes Sociais**. *Novos estud. – CEBRAP*. N.96, 105-115. 2013. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013002013000200008&lng=en&nrm=iso>.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo-SP, Perspectiva, 2007.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil. 2011d.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 11ed. Campinas: SP. Papius 2011c.

_____. **O senso prático**. 2ed. Petrópolis: RJ. Vozes, 2011b.

_____. **O Poder simbólico**. 10ª ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2007.

_____. **Lições da aula: aula inaugural proferida no Collège de France em 23 de abril de 1982**. São Paulo-SP. Editora Ática, 2001.

_____. **Esboço de uma teoria da prática: precedido de três estudos de etnologia cabila**. Oeiras Alta Editora. 2002.

_____. **Questões de sociologia**. Lisboa. 2003.

Bowe, Richard; Ball, Stephen; Gold, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. Routledge, Lodon. 1992.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 16 de jun. de 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. **Brasil – Censo traça perfil dos professores da Educação Básica**. Brasília. 2007b. Disponível em: <<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article5077>>.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, 2015a. Disponível em: www.ideb.inep.gov.br. Acesso em 16 de jun. de 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cidades**. Brasília, 2015.

_____. FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. **Avaliação do Plano de Ações Articuladas no Contexto do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Relatório Intermediário I – Nordeste**. Recife, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Mais Educação: Despertar em tempo integral**. Brasília-DF. DVD-ROM. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Rede de Saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: cadernos para professores e diretores de escolas**. Brasília. 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília/DF. 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Série Mais Educação. Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília. 2009c.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília-DF. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 05 de maio de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - como funciona**. Brasília-DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=179:funcionamento&catid=137:pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao>. Acesso em 16 de jun. de 2014.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília-DF. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em 16 de jun. de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Orientações para elaboração dos Planos de Ação Articuladas (PAR) dos Municípios**. Brasília/DF: MEC, 2007a.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial N° 17, de 24 de abril de 2007**. Brasília-DF. 2007c. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília-DF. 1996.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília/DF, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília/DF, 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília/DF, 2014.

BRANDÃO, Zaia. **Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu**. Educ. Pesqui. [online]. 2010, vol.36, n.1, pp. 227-241. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022010000100003&lng=en&nrm=iso.

CARVALHO, Luís Miguel. **Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2009.

CASTRO, E. **Vocabulário Foucault**. Belo Horizonte-MG. Autêntica, 2009.

CATANI, Afrânio Mendes. **A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras)**. Educação e Sociedade, Campinas, ano XXIII, n°78, abril. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, v. 22, n. 80: 51-63, 2009.

_____. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paideia, v. 20, n. 46, p 249-259, 2010.

COSTA, Estela; AFONSO, Natércio. **Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do *Programme for International Student Assessment (PISA)***. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1037-1055, set./dez. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturas de uma política**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo, Martins Fontes: 1999.

_____. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: RJ. Vozes, 2011.

_____. **A educação moral**. Petrópolis-RJ. Vozes, 2008.

ENCREVÉ, Pierre; LAGRAVE, Rose-Marie. (orgs.). **Trabalhar com Bourdieu**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. **A política da avaliação de políticas públicas**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-109, out. 2005.

_____. **Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 21-29, fev. 2003.

FIMYAR, Olena. **Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 35-56, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8308/5540>>.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977/78)**. São Paulo. Martins Fontes, 2008.

_____. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo, Martins Fontes, 2008a.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade I: vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2007.

_____. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 8ª edição, São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Editora Olho D'Água, 1997.

FREY, Klaus. **Políticas Públicas: um debate conceitual reflexões referente à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. Planejamento e Políticas Públicas. Nº 21, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.en.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158>>. Acesso em 04 de jun. de 2014.

GOUVÊA, Gilda Figueiredo Portugal. **Um salto para o presente: a educação básica no Brasil**. São Paulo Perspec. [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 12-21. ISSN 0102-8839. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100003&lang=pt>. Acesso em 05 de maio de 2014.

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

LIMA, Raul Vinícius Araújo. **Concepção e prática dos professores comunitários do Programa Mais Educação no município de Jaboatão dos Guararapes**. Monografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

LIMA, Míriam Morelli. **Os impactos das políticas educacionais brasileiras nas condições do trabalho docente e suas implicações no exercício político de professores/as do ensino fundamental**. VII SEMINÁRIO REDESTRADO – nuevas regulaciones en américa latina Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/OS%20IMPACTOS%20DAS%20POL%C3%8DTICAS%20EDUCACIONAIS%20BRASILEIRAS%20NAS%20CONDI%C3%87%C3%95ES%20DO%20TRABALHO%20DOCENTE%20E%20SUAS%20IMPLICA%C3%87%C3%95ES%20NO%20EXERC%C3%8DCIO%20POL%C3%8DTICO%20DE%20PROFESSORESAS%20DO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>.

LERLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em Tempo Integral**. Educar em Revista, Curitiba, nº45, p. 91-110, jul./set. Editora UFPR, 2012.

MAIA, Antônio. **Do biopoder à governamentalidade: sobre a trajetória da genealogia do poder**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.54-71, Jan/Jun. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/maia.pdf>>.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, v.27, n.94: 47-69, 2006.

_____. MARCONDES, Maria I. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Educação e Sociedade, Campinas-SP, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Vol. I, O processo de produção do capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec: 1977.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo, Editora Moraes, 1983.

MICELI, Sergio. **Bourdieu e a renovação da sociologia contemporânea da cultura**. Tempo soc. [online]. 2003, vol.15, n.1, pp. 63-79. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010320702003000100004&lng=en&nrm=iso.

NARDI, Elton; SCHNEIDER, Marilda; DURLI, Zenilide. **O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e a visão sistêmica de educação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, ANPAE, Recife-PE. V. 26, n. 3, p. 551-564, set./dez. 2010.

NETO, Alfredo Veiga; TRAVERSINI, Clarice. **Apresentação: Por que Governamentalidade e Educação?** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 13-19, maio/ago. 2009. Disponível em: <
<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9725>>.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestões de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil**. Tempo Social, v. 19, n.1, São Paulo. 2006. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v191/v19n1a15.pdf>.

OLIVEIRA, Amurabi. **Nova Era, *habitus* e Estranhamento: os processos de imersão religiosa no Vale do Amanhecer**. Antropolítica. Niteróio, n. 34, p. 99-124. 2013. Disponível em: http://www.academia.edu/5897122/Nova_Era_Habitus_e_Estranhamento_Os_processos_de_imers%C3%A3o_religiosa_no_Vale_do_Amanhecer. Acesso em 30 de abril de 2015.

OLIVEIRA, Romualdo P. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil**. Educação e Sociedade. Campinas-SP, vol. 30, n.108, p.739, out. 2009.

ORTIZ, Renato. **A procura de uma sociologia da prática**. In: BOURDIEU, Pierre, Sociologia, São Paulo: Ática, 1983.

PETERS, Gabriel. **Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu**. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2013, vol.28, n.83, pp. 47-71. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269092013000300004&lng=en&nrm=iso.

_____. **Humano, demasiado Mundano: a teoria do *habitus* em retrospecto**. Teoria e Sociedade. N° 18.1, jan./jun. de 2010. Disponível em http://www.academia.edu/847791/Humano_demasiado_mundano_a_teorias_do_habitus_em_retrospecto.

RUS PEREZ, José Roberto. **Por que estudar avaliação de políticas públicas**. Educação e Sociedade. Vol. 31, n. 113, 1182 – 1901, 2010.

SALES JR., Ronaldo. **Democracia racial: o não-dito racista**. *Tempo Social*, Brasil, v. 18, n. 2, p. 229-258, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12523/14300>>. Acesso em: 16 Mai. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento de Educação: análise do projeto do MEC**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Com investimento de R\$700 milhões, 255 mil servidores recebem bônus de até 2,9 salários**. São Paulo, 2014. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/com-investimento-de-r-700-milhoes-255-mil-servidores-recebem-bonus-de-ate-2-9-salarios>>. Acesso em 09 de jun. de 2014.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2009, vol.14, n.41, pp. 296-307. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200008&lng=en&nrm=iso.

_____. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.20, pp. 60-70. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000200005&lng=en&nrm=iso.

SILVA, Claudilene. **A construção da identidade étnico/racial de professoras negras e os saberes mobilizados nesse processo**. In: Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE. SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene. Recife. Editora Universitária, 2010.

SILVA, Eliane Moura da. **Religião, diversidade e valores culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania**. Revista de Estudos da Religião. Nº 2, p. 1-14. 2004. Disponível em: www.pucsp.br/rever/rv2_2004/p_silva.pdf. Acesso em 30 de abril de 2015.

SILVA, Irailda Leandro da. **Memórias de mulheres negras de Buíque sobre o cotidiano escolas**. In: Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE. SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene. Recife. Editora Universitária, 2010.

SILVA, Jamerson A. A.; SILVA, Katharine N. P. **A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (*online*). Brasília, v. 94, n. 238, p.701-720, set./dez. 2013.

SILVEIRAS, Raphael de Souza. **Indivíduo, coerção e sociedade: Estudo da coerção social a partir de Durkheim, Bourdieu e Foucault**. Monografia de conclusão de curso. Campinas, IFCH- UNICAMP. 2012.

TREVISAN, Andrei Pittol; VAN BELLEN, Hans Michael. **Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção**. RAP - Revista de Administração Publica – Rio de Janeiro 42(3):529-50, maio/jun. 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Com polêmica sobre orientação sexual, comissão retoma hoje debate do PNE**. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30040/com-polemica-sobre-orientacao-sexual-comissao-retoma-hoje-debate-do-pne/>>. Acesso em 08 de abril de 2014.

_____. **O TPE**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>. Acesso em 11 de jun. de 2014.

VANDENBERGHE, Frédéric. **“O real é relacional”**: uma análise epistemológica do estruturalismo gerativo de Pierre Bourdieu. Rio de Janeiro. Disponível em <http://sociofilo.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2011/03/Orealerelacional-vandenberghe.pdf>. Acesso em 26 de jun. de 2014.

WACQUANT, Loïc. **Poder Simbólico e fabricação de grupos: como Bourdieu reformular a questão de classes**. Novos Estudos – CEBRAP. Jul. N°. 96. 2013.

WEBER, Max. **Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras. 2004.

_____. **Conceitos sociológicos fundamentais**. In: **Economia e sociedade**. Brasília, Ed. UnB, 1991.

_____. **A Objetividade do Conhecimento nas Ciências Sociais**. São Paulo: Ática: 2006.

_____. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

ANEXO I – Questionário Sócioanalítico

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

1. Ano de nascimento: _____
2. Estado Civil: Solteiro () Casado () Viúvo () Viúvo () Divorciado ()
3. Quantas pessoas moram em sua casa? _____
4. Qual a renda média mensal de sua família? _____
5. Qual o tipo construção da sua residência: _____
6. Qual bairro e cidade de sua moradia? _____
7. Quanto tempo leva e qual o meio de transporte utiliza para chegar à escola?
8. Por quem você foi criado quando criança? _____
9. Qual o maior diploma e profissão de seu avô paterno? _____
 - 9.1 Qual o maior diploma e profissão de sua avó paterna? _____
 - 9.2 Qual o maior diploma e profissão de seu avô materno? _____
 - 9.3 Qual o maior diploma e profissão de sua avó materna? _____
 - 9.4 Qual o maior diploma e profissão de sua mãe? _____
 - 9.5 Qual o maior diploma e profissão de seu pai? _____
10. Quais dos objetos abaixo você possui em sua casa:

a) Televisão	g) Câmera fotográfica
b) TV à cabo	h) Condicionador de ar
c) Telefone fixo	i) Computador desktop
d) Telefone móvel	j) Notebook
e) Automóvel	k) Microondas
f) Acesso à internet	l) DVD

DADOS DE ESCOLARIZAÇÃO

11. Você iniciou os estudos na educação formal ou informal? _____
12. Você estudou em escola pública ou privada no ensino fundamental? _____
 - 12.1 Você estudou em escola pública ou privada no ensino médio? _____
 - 12.2 Você possui graduação: Sim () Não ()
 - 12.3 Se sim, qual? _____
 - 12.4 Como seu curso de graduação pode influenciar na sua prática dentro do Programa?

- 12.5 Você estudou em universidade pública ou privada? _____
13. Você possui alguma especialização: Sim () Não ()
- 13.1 Se sim, qual? _____
- 13.2 Como você acha que essa especialização contribui em sua prática? _____
- 13.3 Qual curso de pós-graduação: Sim () Não ()
- 13.4 Se sim, qual?
- 13.5 Você cursou a pós-graduação em universidade pública ou privada? _____
- 13.6 Como você acha que sua pós-graduação influencia na sua prática do Programa?

PRÁTICA CULTURAL

14. Você possui algum curso na área cultural? Se sim, qual e por qual instituição foi oferecido?
- 14.1 Se sim, como esse curso influencia na sua prática do Programa? _____
15. Como você utiliza a internet no seu cotidiano? _____
16. Entre as atividades a seguir, você pode dizer quais são aquelas que você pratica frequentemente, raramente e aquelas que você nunca pratica:
- | | |
|--|--|
| a) Esporte (qual?) | f) Ir ao cinema |
| b) Caminhada | g) Ir ao museu |
| c) Artes plásticas, pintura, escultura | h) Ir ao teatro |
| d) Prática de um instrumento musical (qual?) | i) Ir a restaurantes de comidas estrangeiras |
| e) Assistir à televisão | j) Ir a show musicais |
- 16.1 Entre essas atividades escolha uma para explicar qual o motivo de você praticar uma e outra que nunca pratica. E qual é a frequência de sua prática:
17. Quando você tem convidados em casa, você serve, de preferência, refeições:
- | | |
|--|----------------------------|
| a) Simples, mas graciosamente apresentadas | d) Apetitosas e econômicas |
| b) Finas e rebuscadas | e) Originais e exóticas |
| c) Fartas e boas | f) Sem cerimônia |
18. Quais os três gêneros de livros que você prefere?
- 18.1 Quais os três gêneros de filmes que você prefere?
- 18.2 Quais os três gêneros musicais que você prefere?
- 18.3 Entre os primeiros elencados de cada gênero citado acima, como você acha que eles poderiam ser incluídos na sua prática docente?
19. Você escuta rádio, quais programas você escuta principalmente: Sim () Não ()
- | | | |
|----------------------------|------------------------|-------------------------|
| a) Programas de variedades | c) Programas culturais | e) Programas esportivos |
| b) As informações | d) Programas policiais | f) Programas políticos |

20. Se um grupo de alunos que fazem parte do Programa escolherem fazer uma apresentação aos pais e a comunidade, qual seria o gênero artístico oferecido por você para a apresentação:
- a) Musical
b) Dança
c) Pintura
d) Teatro
e) Fotografia
f) Feira de ciência
21. Se você assiste televisão, quais programas você olha principalmente?
- a) Programas científicos
b) Filmes
c) Programas de variedades
d) Jornais
e) Programas policiais
f) Séries
g) Novelas
h) Programas esportivos
i) Programas religiosos
j) Outros?
22. Na escolha de uma prática esportiva, o que você levaria em consideração a respeito dos alunos:
- a) Dificuldade da prática
b) Capacidade de gerar raciocínio
c) Desenvolvimento do corpo
e) Facilidade da prática
f) Popularidade do esporte
g) Outros

PRÁTICA POLÍTICA

23. Qual é seu posicionamento político:
- a) Liberal
b) Esquerda
c) Centro
d) Moderado
e) Direita
f) Anarquista
24. Você é filiado a algum partido político? Se sim, qual?
- 24.1 Para você qual o motivo de uma prática partidária?
25. Você faz parte da sua associação de moradores do seu bairro?
26. Quais são os cargos políticos atuantes no poder Executivo? _____
- 26.1 Quais são os cargos políticos atuantes no poder Legislativo? _____
27. Você é a favor de greves? _____
- 27.1 Quais seriam os motivos pertinentes para se começar uma greve ou não? _____
28. Qual seu posicionamento frente às manifestações que ocorreram no Brasil a partir de junho de 2013? _____
29. Você é a favor do voto obrigatório? Sim () Não () Por quê? _____
30. Como sua prática política pode contribuir com a realidade da escola?

PRÁTICA RELIGIOSA

31. Você possui religião: Sim () Continuar Não () Pular para questão
- 31.1 Se sim ou se não, por quê?
32. Se sim, qual é sua religião? _____
- 32.1 Qual é a frequência da sua prática religiosa? _____
- 32.2 Você participa de algum grupo social com envolvimento com sua comunidade dentro da sua religião, qual?
- 32.3 Se sim, por quê? _____
- 32.4 Sua prática religiosa influencia na sua prática docente? Sim () Não () Como?
33. Por qual motivo você não possui religião? _____
- 33.1 Qual a denominação de sua postura não-religiosa?
34. Você possui alguma prática mística ou ocultista? Sim () Não ()
35. O que você acha de casos sobre perseguições frente às diferentes práticas religiosas?

PRÁTICA DE GÊNERO E SEXUALIDADE

36. Gênero: Feminino () Masculino ()
37. Você enxerga alguma diferença na prática docente devido às diferenças de gênero entre os docentes? Sim () Não () Quais? _____
38. Qual sua orientação sexual: Heterossexual () Homoafetiva ()
39. Você acha que sua escolha sexual pode influenciar de alguma maneira na sua prática docente? Sim () Não () Como? _____
40. Você já presenciou algum ato de violência entre alunos por questões de sexualidade? Sim () Não ()
- 40.1 Se sim, qual e por que foi teve um posicionamento?
41. Você é a favor do casamento entre pessoas do mesmo sexo, por quê? _
42. Caso você descobrisse que possui um aluno filho de duas mães ou dois pais, qual seria seu posicionamento frente a este fato?

PRÁTICA PROFISSIONAL

43. Você já participou de alguma greve de professores? Sim () Não () Por quê?

44. Você faz parte de algum sindicato: Sim () Não ()

45. O que você acha da prática sindicalista dos professores do seu estado?

45.1. Você se sente representado pela atual prática sindicalista dos professores hoje, por quê?

46. Você enxerga diferença entre professores universitários e professores de ensino escolar, por quê?

47. Você acha que o Programa Mais Educação traz alguma característica nova a profissão docente, por quê?

PRÁTICA ETNICO-RACIAL

48. Raça: Branca () Morena () Parda () Negra () Preta () Amarela () Indígena ()
Outras ()

49. Como você acha que ter a noção de sua raça pode influenciar na sua prática docente, por quê?

50. Você é a favor a cotas para negros nas universidades públicas do país, por quê?

51. Em uma situação de racismo entre alunos, qual seria sua reação e posicionamento?

51.1 Em uma situação de racismo entre seus colegas de trabalho, quais seriam suas reações e posicionamento?

52. Você conhece a Lei nº 11.645 de março de 2008? Sim () Não ()

53. Você acha que funciona no país o ensino da história e cultura Africana e indígena, por quê?

54. A raça da maioria dos seus alunos é : Branca () Negra () Morena () Amarela ()
Indígena Parda

54.1 Esse fato tem alguma importância na sua prática e como você lida com ele?

PRÁTICA CIDADÃ/DIREITOS HUMANOS

55. Para você qual o sentido de e você é a favor de:

Da inclusão de deficientes físicos em todos os espaços sociais: Sim () Não ()

Da inclusão de homossexuais em todos os espaços: Sim () Não ()

Redução da maioria penal: Sim () Não ()

Prática e reivindicações dos movimentos sociais: Sim () Não ()

Práticas ambientais: Sim () Não ()

A Lei de Direitos Autorais: Sim () Não ()

Acesso e divulgação de informação: mídia, TV, rádio: Sim () Não ()

Acesso às informações e transparência públicas: Sim () Não ()

Reforma agrária: Sim () Não ()

Ao aborto: Sim () Não ()

20. Você conhece a Série Cadernos Pedagógicos? Sim () Não ()
21. Como eles ajudam na sua prática? _____
22. Você conhece o manual operacional? Sim () Não ()
23. Se sim, como ele ajuda na prática dentro do Programa?

RELAÇÃO PROGRAMA E PREFEITURA

24. Você recebeu alguma formação da prefeitura em relação ao Programa? Sim () Não ()
25. Se sim, qual e como foi essa formação? _____
26. Para você, como a Prefeitura enxerga o trabalho do Programa dentro das escolas?
27. Como essa relação entre a execução do Programa e a Prefeitura influencia na sua prática dentro da escola? _____

PLANEJAMENTO E CURRÍCULO

28. Existia algum planejamento para as atividades do Programa dentro da escola? Sim () Não ()
29. Se sim, quem participa desse planejamento?
30. Como é construído esse planejamento? Quais são os objetivos? _____
31. Se não, por quê? _____
32. Quais são as atividades desenvolvidas dentro do Programa na escola? _____
33. Existe algum momento do planejamento do Programa articulado com o planejamento da escola? Sim () Não ()
34. Se sim, qual o objetivo. Se não por quê? _____
35. Após a implementação do Programa você percebeu alguma mudança na escola? Sim () Não (). Se sim quais?
36. Após a implementação do Programa Mais Educação, houve mudança no Projeto Político Pedagógico da Escola? Sim () Não ()
37. Se sim, quais mudanças? _____
38. Você percebeu alguma mudança nos alunos? Se sim, quais? Sim () Não ()
39. Como o Programa é visto pelos alunos?
40. Como o Programa é visto pelos pais? _____
41. Como o Programa é visto dentro da escola pelos outros professores? _____
42. Como o Programa é visto pela população do bairro? _____

RELAÇÃO COM A GESTÃO ESCOLAR

43. O(a) diretor(a) apóia a realização das atividades do Programa? Sim ()
Não ()
44. Se sim, como? (De que forma) _
45. Qual a forma de seleção dos oficinairos do Programa Mais Educação? _
46. Quais os critérios para a seleção dos monitores? _____
47. Os monitores receberam algum tipo de orientação da Secretaria de Educação antes de iniciar as atividades no Programa? Sim () Não () N/S ()
48. Existe acompanhamento das atividades dos monitores? Sim () Não ()
49. Se sim, como?

DIÁLOGO INTERCULTURAL

50. Alguém da comunidade trabalha em alguma atividade junto ao Mais Educação? Sim ()
Não ()
51. Se sim, como?
52. Existe alguma atividade que envolva espaço da comunidade? Sim ()
Não ()
53. Se sim, quais?
54. Existe alguma atividade desenvolvida junto a população da comunidade? Sim () Não ()
55. Se sim, quais? Se não, por quê? _____

CURRÍCULO E MACROCAMPO CULTURA E ARTES

56. Quais atividades têm relação com a cultura local da comunidade? _____
57. O Programa Mais Educação influenciou nas atividades da escola perante a comunidade, por quê? Sim () Não () _____
58. Como são divulgadas as ações do Programa desenvolvidas no âmbito de Cultura e Artes? _____
59. Essas práticas culturais são exibidas à população da comunidade?

CONDIÇÕES DE MATERIAL E INFRAESTRUTURA

60. A escola possui condições físicas para receber o Programa Mais Educação? Sim () Não ()
61. Qual a relação da estrutura física da escola e as atividades do Programa? _

62. Houve mudanças na arquitetura da escola para receber Programa Mais Educação? Sim ()
Não () Se sim, quais?_
63. Quais espaços da escola o Programa utiliza para as atividades?
64. Os alunos do Programa recebem alimentação: Sim () Não ()
65. Se sim, como o cardápio é escolhido? _____
66. Você acha adequada a quantidade e o cardápio oferecido aos alunos?
-

EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

67. Como você avalia o funcionamento do Programa aqui na sua escola? _____
68. Para você o que é educação integral? _____
69. Para você o Programa Mais Educação atinge a meta do PNE em cumprimento a educação integral? Por quê?

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E OS ALUNOS

70. Em sua opinião, quais são os benefícios do Programa para os alunos? _____
71. Quais são as maiores dificuldades para os alunos participarem do Programa?
72. Os alunos são avaliados de alguma forma por suas atividades no programa? Sim () Não ()
73. Se sim, como ocorre essa avaliação, qual o seu sentido e quem o avalia?
74. Como a Prefeitura recebe as informações sobre o desenvolvimento dos alunos através do Programa?