



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JANAÍNA CARNEIRO DA COSTA

**ASPECTOS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO TRÂNSITO FAMÍLIA/ESCOLA NO
PLANO DE MOBILIZAÇÃO SOCIAL PELA EDUCAÇÃO**

JOÃO PESSOA - PARAÍBA

2014

JANAÍNA CARNEIRO DA COSTA

**ASPECTOS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO TRÂNSITO FAMÍLIA/ESCOLA NO
PLANO DE MOBILIZAÇÃO SOCIAL PELA EDUCAÇÃO.**

Dissertação apresentada ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho

JOÃO PESSOA- PARAÍBA

2014

C837a Costa, Janaína Carneiro da.

Aspectos das relações de gênero no trânsito família/escola no plano de mobilização social pela educação / Janaína Carneiro da Costa.- João Pessoa, 2014.

103f. : il.

Orientadora: Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE

**ASPECTOS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO TRÂNSITO FAMÍLIA/ESCOLA NO
PLANO DE MOBILIZAÇÃO SOCIAL PELA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho – Orientadora – UFPB

Profa. Dra. Idalina Maria Freitas Lima Santiago – Titular – UEPB
Membro Externo

Profa. Dra. Maria Lúcia Nunes – Titular – UFPB
Membro Interno

Resumo

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, na linha Estudos Culturais da Educação. A pesquisa investigou as construções discursivas sobre a relação família-escola e as dimensões de gênero, no âmbito do Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE), no período de 2008 a 2011, com recorte espacial em João Pessoa-PB. O PMSE integra uma das estratégias da política educacional brasileira, cujo debate gira em torno do “fracasso escolar”, evidenciado nacionalmente, sobretudo com a divulgação anual dos números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nos moldes das epistemologias que defendem o caráter situado e localizado dos sujeitos na produção do conhecimento – a exemplo dos Estudos Feministas, Estudos Culturais e Estudos Pós-Coloniais – as reflexões tecidas ao longo do trabalho são também afetadas pela experiência da autora, dadas as interseções e interações que mantém com o tema de pesquisa. Para o tratamento dos dados, foram utilizadas as ferramentas conceituais e metodológicas da Análise do Discurso, buscando compreender as estratégias de produção social na tentativa de reconstituir as construções discursivas de gênero que perpassam o PMSE e apontar como se espraíam nos espaços onde se efetiva. Foram analisados os diversos momentos constitutivos do PMSE – documentos, imagens e eventos. As reflexões resultantes do trabalho encontram-se organizadas em quatro momentos. O primeiro apresenta uma reconstituição do campo epistemológico e teórico-metodológico com que dialoguei. O segundo analisa os materiais essenciais para implementação do PMSE – o Manual do Mobilizador e a Cartilha “Acompanhem a Vida Escolar dos seus filhos”, principal instrumento didático-pedagógico do PMSE. O terceiro reconstitui os momentos discursivos das ações do PMSE, destacando a entrevista com a articuladora do Comitê Estadual de Mobilização, sediado em João Pessoa e o I Seminário Internacional de Mobilização Social pela Educação – Interação Família-escola-Comunidade. O quarto momento apresenta dados relativos ao relatório nacional de implementação do PMSE (2008-2011). O trabalho se encerra com algumas reflexões sobre como a discursividade construída no âmbito da política pode constituir-se num mecanismo de reforço à naturalização da violação de uma série de direitos que deveriam ser estendidos às mulheres, dentre eles, os de disporem de tempo para cuidarem de si mesmas, como por exemplo, da saúde, da qualificação profissional e do lazer, subtraídos em função da naturalização da esfera da reprodução social como atributo feminino. A perspectiva de análise apresentada no trabalho é de que se possam abrir novas frentes de interrogação e problematização sobre questões de gênero e política educacional.

PALAVRAS CHAVES: Relação Escola-Família – Discurso – Política educacional- Relações de Gênero.

Abstract

This paper presents results of research carried out under the Masters Program of Graduate Studies in Education of the Federal University of Paraíba, in line Cultural Studies Education. The research investigated the discursive constructions of the family-school relationship and the gender dimensions within the Plan for Social Mobilization for Education (PMSE) in the period 2008-2011, with a spatial area in João Pessoa-PB. The PMSE integrates the strategies of Brazilian educational policy, the debate revolves around the "school failure" evidenced nationally, especially with the annual publication of the Index Numbers of Basic Education Development (IDEB). Along the lines of epistemologies argue that the character set and located the subjects in knowledge production - like Feminist Studies, Cultural Studies and Post-Colonial Studies - Reflections woven throughout the work are also affected by the experience of the author, given the intersections and interactions it has with the research topic. For data processing, the conceptual and methodological tools of discourse analysis were used, seeking to understand the strategies of social production in an attempt to reconstruct the discursive constructions of gender that pervade the PMSE and point out how they overflow in spaces where effective. Documents, images and events - the various constituent moments of PMSE were analyzed. The reflections arising from work are organized in four stages. The first present a reconstruction of the epistemological and theoretical-methodological field that dialogued. The second analyze material essential for implementation of the Manual PMSE-Mobilizer and Primer "Monitor the School Life of your children", page didactic-pedagogic tool of PMSE. The third retraces the moments of discursive actions of PMSE, highlighting the interview with the organizer of the State Committee for Mobilization, based in Joao Pessoa and the First International Seminar on Social Mobilization for Education - Interaction Family-School-Community. The fourth moment presents data on national implementation report PMSE (2008-2011). The paper concludes with some reflections on how the discourse constructed under the policy can constitute a mechanism for strengthening the naturalization of rape of a series of rights that should be extended to women, among them, to have available time to care themselves, eg, health, vocational training and leisure, subtracted due to the naturalization of the sphere of social reproduction as a female attribute. The perspective of the analysis presented in the paper is that it can open up new fronts of interrogation and questioning of gender issues and education policy.

KEYWORDS: School-Family Relations - Speech - Education-Gender Relations Policy.

Agradecimentos...

A realização deste trabalho foi possível devido à colaboração de algumas pessoas e instituições.

Agradeço a CAPES pelo indispensável auxílio concedido.

Agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho, pela solidariedade feminista, pelas sugestões, e principalmente, pelo apoio decisivo na fase final de composição da dissertação.

Agradeço a todos/as aqueles/as com as quais tive a oportunidade de conviver ao longo destes últimos anos: Prof. Fernando Andrade, minhas colegas de mestrado, funcionários/as do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFPB.

Às Professoras, que muito me lisonjeiam ao aceitar o convite de integrar a Banca que julgou esta dissertação.

Dedico...

À minha mãe, Rita Carneiro, e meu pai, João Vieira, que mesmo à distância torceram por mim, pelo meu desenvolvimento acadêmico.

E também a meus irmãos e irmã. Mesmo na ausência todos vocês sempre estiveram presentes nesta jornada.

À minha irmã Jussara Carneiro Costa, pelo fundamental incentivo em prosseguir na qualificação profissional como forma de luta contra relações desiguais de gênero, relações estas antes despercebidas por achar que viver numa sociedade estratificada com base em relações de gênero desiguais é natural, e não é! Obrigada por me fazer enxergar e não calar. Também, por sua leitura cuidadosa e vivaz, o que fomentou ricas contribuições.

À minha filha Bruna, que, sem dúvida, é minha fonte de determinação.

Por fim, agradeço a Marcus pela compreensão, companhia e amor nestes anos em que estamos juntos.

Agradeço a todos e todas que compartilharam minhas tristezas e alegrias vividas no transcurso deste trabalho...

LISTA DE SIGLAS

AD - Análise do Discurso
ADUFPB - Associação de Docentes da Universidade Federal da Paraíba
ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD - Banco Mundial
CLAI - Conselho Latino Americano de Igrejas
CNBB - Conferencia Nacional de Bispos do Brasil
CONIC - Conselho Nacional das Igrejas Cristãs
FIEP/PB - Sistema Federação das Indústrias na Paraíba
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional da Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBV - Legião da Boa Vontade
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MOVPAZ - Movimento Internacional pela Paz e Não Violência
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG - Organização Não Governamental
PAR - Plano de Ações Articuladas
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PMSE - Plano de Mobilização Social pela Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC - Secretaria de Educação
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. Breve esforço de reconstituição do quadro epistemológico e teórico-metodológico da análise.....	22
1.1 Políticas públicas educacionais e a interação família-escola.	22
1.2 Objetos das ações de políticas públicas voltadas às famílias matrifocais.	23
1.3 O caráter discursivo das relações de gênero: contribuições da epistemologia feminista e metodologia da análise do discurso.	26
2. MATERIAIS PRINCIPAIS PARA IMPLEMENTAR O PMSE.	37
2.1 Manual para formação/capacitação de Agentes Mobilizadores pela Educação.	37
2.2 Cartilha “Pais acompanhem a vida escolar dos seus filhos”.	41
2.2.1 Recursos linguísticos empregados na Cartilha do PMSE.....	41
2.2.2 Neoliberal sim! Situando politicamente a Cartilha do PMSE	50
2.2.3 As relações de gênero na política da Cartilha do PMSE.....	56
3 RECONSTITUINDO MOMENTOS DISCURSIVOS DAS AÇÕES DO PMSE.....	63
3.1 Ações iniciais do PMSE e avaliação no município de João Pessoa - PB.....	63
3.2 I Seminário Internacional de Mobilização Social Pela Educação – Interação Família-Escola-Comunidade.....	68
3.3 Fazer desaparecer o produto em si e aparecer o processo.....	76
4 IMPLEMENTAÇÃO DO PMSE.	79
4.1 Do Relatório Nacional de Implementação do PMSE (2008-2011).....	79
4.2 A Implementação do PMSE no município de João Pessoa, Paraíba.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Abrindo novas perspectivas de análise	88
REFERÊNCIAS.....	91

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Recompondo os caminhos da pesquisa

Como nos informa Rago (1998), o feminismo tem produzido uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico, propondo um modo alternativo de operação e articulação nesta esfera. Harding (1987) destaca elementos importantes que considera como características principais da pesquisa feminista: o problema de pesquisa é sempre um problema de alguém ou para alguém; as indagações formuladas pela pesquisa feminista nunca estão desvinculadas do propósito de mudar condições de vida de alguém – no caso, das mulheres; o conhecimento produzido por esta perspectiva enfatiza que o sujeito deve ser abordado criticamente e os resultados de sua investigação devem ser confrontados com seu lugar identitário, o que significa que o conhecimento é sempre localmente situado, isso porque “a epistemologia feminista postula uma teoria do conhecimento que não apaga o contexto social do sujeito cognoscente” (CABRAL 2006, p. 36). Sem escamotear a dimensão política da pesquisa, ao contrário, fazendo dela um mote para a produção do conhecimento, a epistemologia feminista propõe, ao invés da objetividade descorporificada, o exercício de uma forte reflexividade (HARAWAY, 1995; HARDING, 1987). Löwy (2000) chama a atenção para as vantagens de uma ciência situada – apontando as semelhanças entre a situação das mulheres e dos povos colonizados, argumentando que o feminismo e estudos de gênero modificaram a percepção científica do natural, masculino e feminino. Haraway (1995), ao referir-se ao caráter situado e/ou localizado do conhecimento, observa: “a voz que professa os resultados não evita o corpo que fala e, assim, impossibilita o truque mítico de deus de ver tudo de lugar nenhum” (HARAWAY, 1995, p. 19).

Numa perspectiva feminista, anunciar o lugar de fala significa muito em termos epistemológicos, porque rompe não só com aquela ciência que esconde seu narrador, como denuncia que essa forma de produzir conhecimento é geocentrada e se consolidou a partir da desqualificação de outros sistemas simbólicos e de produção de saberes (PELLUCIO, 2012). Como observa Harding (1987), os postulados da epistemologia feminista arrancam do sujeito cognoscente o caráter universal, único e eterno para dar lugar a um sujeito marcado pelo gênero, que conhece e está imerso em uma rede de intrincado jogo de diferenças, resultando na dissolução de um sujeito uno e universal na rota do conhecimento para fragmentar-se e dar passo à heterogeneidade criadora e fértil.

Entendendo que toda atividade humana, na medida em que está implicada, é política, uma pesquisa identificada com tais princípios demanda que explicitemos os pressupostos teórico-epistemológicos adotados e, ao fazê-lo, assumamos os aspectos político-ideológicos inerentes às nossas práticas e experiências.

Alinhada aos pressupostos epistemológicos que embasam a produção do conhecimento na perspectiva feminista, Scott (1999) propõe que se tome a experiência como algo que “interroga os processos pelos quais os sujeitos são criados, e, ao fazê-lo, reconfigura a história, abrindo novos caminhos para se pensar a mudança” (SCOTT, 1999, p. 48), destacando sua importância na constituição de um objeto de investigação, chamando atenção para o fato de que “não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência” (SCOTT, idem, p. 27).

A partir das provocações e reflexões apresentadas pelas epistemologias feministas, situo a “aventura” da pesquisa que resultou neste trabalho. Propositalmente, uso o termo “aventura” no sentido conferido pelo Aurélio (2003), como substantivo feminino que designa “empreendimento, ou experiência arriscada, perigosa, incomum, de finalidade ou decorrência incertas”, tendo em vista as condições que encontrei para a sua realização: tanto aquelas relativas à experiência de que dispunha para me lançar ao empreendimento, quanto aquelas que encontrei no campo de investigação. Enfatizo que a fala na primeira pessoa resulta da identificação com os princípios epistemológicos para todo o esforço de pesquisa e reflexão registrado neste trabalho.

No final do ano de 2009, minha filha passava por algumas dificuldades na aprendizagem. A escola onde ela estudava enviou, então, um comunicado destacando boas práticas a serem adotadas em casa, a fim de auxiliar sua aprendizagem – dentre elas e em destaque, estavam o dever de casa, a leitura diária de livros e jornais, o cuidado com a disciplina no horário para brincar, jogar, ver televisão, conversar e estudar. Deparei-me com as armadilhas do discurso que tantas vezes reproduzi, voltado à responsabilização de pais e mães, sobretudo das mães pelo (in)sucesso das crianças na escola; um discurso que oportunamente desconsidera a realidade sociocultural e econômica dos/as alunos/as e de suas famílias, ignorando a existência de diferentes arranjos familiares que fogem à norma da família bi-parental e heterossexual.

Também, ainda no ano de 2009, quando realizei meu estágio de docência numa escola pública estadual no município de João Pessoa, como parte das atividades previstas no curso de graduação em Letras, na Universidade Federal da Paraíba, era comum ouvir

reclamações de professoras e professores sobre alunos/as e turmas que apresentavam baixo rendimento escolar e “indisciplina”, problemas geralmente atribuídos às famílias, à ausência das mães que não assumiam a tarefa de “educar” o comportamento de suas filhas e filhos¹.

Sempre que ouvia essas reclamações, lembrava o tempo de criança em que a escola cobrava a presença da minha mãe na escola quando a aprendizagem e desempenho escolar meus ou de minhas irmãs e irmãos ficavam aquém do esperado. Não me lembro de alguma vez meu pai ter ido à escola ou de ter sido convocado para alguma reunião.

Ao pensar sobre essas questões, outras inquietações se fizeram presentes. Não é desconhecido de ninguém o fato de que os/as estudantes de escolas públicas advêm de famílias pobres, cujos pais e mães possuem déficits profundos nos processos de escolarização e, muitas vezes, sequer são alfabetizados/as; boa parte vem de famílias chefiadas por mulheres e contam com mães que, como eu, após trabalhar dois expedientes, têm o “dever” de cuidar da casa, dos/as filhos/as, companheiros/as e/ou outros entes. Como esperar que ainda dessem conta de deficiências de um sistema educacional com problemas estruturais e históricos que atravessam a escola pública brasileira?

Esses questionamentos passaram a me acompanhar de forma cada vez mais constante. Terminava o curso de graduação em Letras pela UFPB, com um atraso de um ano e meio por conta exatamente da necessidade de conciliar tantos papéis – mãe, estudante, trabalhadora – e resolvi que faria dessa experiência, que tanto me interpelava, o meu objeto de estudo para concorrer a uma vaga no curso de pós-graduação em Educação na mesma instituição. Em maio do mesmo ano, uma amiga me apresentou um material sobre uma experiência em andamento protagonizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC): era a Cartilha do Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE). Ali mesmo, sem saber ao certo como, decidi que meu projeto de pesquisa para concorrer ao mestrado se voltaria para a análise da proposta.

O PMSE faz parte de um conjunto de estratégias que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado no ano de 2007 pelo governo brasileiro com o objetivo de “melhorar a educação no país” (BRASIL, 2007). O PDE comporta mais de quarenta programas voltados para atender da educação infantil à pós-graduação. Para sua construção, o governo utiliza como parâmetros o Índice de Desenvolvimento da Educação

¹ As cobranças costumavam ser mais enfáticas quando os problemas de “indisciplina” eram registrados nas meninas.

Básica², o Censo da Educação Básica³ e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica⁴.

A partir desses indicadores, o PDE lançou o Plano de Metas, para ser assumido pelos municípios, estados e Distrito Federal com o Ministério da Educação, constituindo um conjunto de vinte e oito diretrizes, também conhecidas como Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Essas diretrizes devem ser adotadas na gestão das redes e escolas e nas práticas pedagógicas e estabelecem metas de qualidade para as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino, apresentando como objetivo “envolver estados, municípios, famílias e comunidades em torno da melhoria da qualidade de educação básica⁵” (BRASIL, 2007, p.1).

Instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas constitui um programa estratégico do PDE, inaugurando um novo regime de colaboração; conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia; envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais; compartilhando competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

Com a adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram a elaborar seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). A partir de 2011, os entes federados podem fazer um novo diagnóstico da situação educacional local e elaborar o

² O IDEB foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola, e conseqüentemente da rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do [INEP](#) e em taxas de aprovação, realizado a cada 2 anos. Segundo o INEP, a média calculada pelo IDEB em 2007 foi de 4,2 com uma meta estipulada em 6,0 a ser atingida em 2021. Essa meta baseia-se na média dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados e da economia de livre mercado. Na OCDE, os representantes dos países membros se reúnem para trocar informações e definir políticas com o objetivo de maximizar o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países membros. Disponível em: <http://www.odetemf.org.br/curriculo/ideb_projecoes.pdf> Acesso em 04 de agosto de 2012.

³ O Educacenso é realizado anualmente e ajuda o MEC a conhecer o sistema educacional através do rendimento (alunos aprovados, reprovados e concluintes) e movimento (alunos afastados por abandono e transferência).

⁴ Desde 2005, o SAEB é composto por dois processos, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que é aplicada nas unidades da federação e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. Fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e das unidades federadas (estados e Distrito Federal).

⁵ Disponível em <<http://sceweb.mec.gov.br/termo/action/livreto.pdf>> Acesso em Junho de 2012.

planejamento para uma nova etapa (2011 a 2014) com base no IDEB dos últimos anos (2005, 2007 e 2009) (BRASIL, 2007).

É nesse contexto que se insere o PMSE, cuja concepção e estratégia de implementação foram pautadas pela necessidade de convencimento das famílias acerca da responsabilidade que possuem no bom desempenho dos/as filhos/as e por isso fundamentam-se na ideia de que a educação constitui um **direito** e um **dever** das famílias, observando, para tanto:

(a) todas as famílias e responsáveis pelas crianças e jovens têm o direito de reivindicar que a escola dê uma educação de qualidade para todos os alunos, podem e devem cobrar providências, medidas e ações para que isso ocorra; (b) todas as famílias e responsáveis pelas crianças e jovens têm o dever de ajudar a escola em casa, criando disciplina e rotina de estudos. (BRASIL, 2008, p.1)

A implementação do PMSE deve ser feita por multiplicadores/as e mobilizadores/as, identificados como lideranças em suas áreas de atuação, comprometendo-se a atuar como voluntários, devendo ter algum tipo de interação e atuação junto às famílias⁶.

Para qualificar a ação desses agentes, são previstas oficinas de capacitação a serem realizadas pelo MEC. Tais oficinas devem “qualificar o discurso desses agentes frente ao público-alvo” (BRASIL, 2008, p. 1), a fim de potencializar a sua ação na realização de trabalhos voluntários que aproximem escola e comunidade, campanhas de conscientização e convites aos membros da comunidade para integração às ações voluntárias da mobilização.

Ainda de acordo com o PMSE, traduzir as diretrizes, uma a uma, para as famílias – mostrando-lhes como podem ajudar as crianças a melhorarem seu desempenho na escola – é um das formas dos parceiros e voluntários colaborarem com a proposta, ilustrando como essa transferência de conhecimento deve ser efetuada para as famílias, indicando, inclusive, os espaços onde deve ser feita e a metodologia que deve ser utilizada, como descrito a seguir:

(a) em casa: garantir a disciplina das crianças e jovens para o estudo diário, para fazer o dever de casa, para criar o hábito da leitura, para não faltar às aulas e ser pontual; (b) na escola: conhecer os professores, mostrando seu interesse pelo desenvolvimento dos filhos, mostrando o interesse em saber como está a qualidade do ensino, saber qual é o IDEB da escola, perguntar como são os professores, se fazem cursos de atualização, se não faltam, perguntar pela merenda, pelos livros e outros recursos que a escola recebe. (BRASIL, 2009, p. 2)

⁶ São considerados multiplicadores as lideranças com capacidade para divulgar o Plano, identificar e formar novos multiplicadores, trazer mais parcerias e ampliar a abrangência espacial das ações. Já os mobilizadores são definidos como lideranças locais e voluntários que trabalham diretamente com as famílias e comunidades, divulgando a importância de as famílias participarem da educação dos filhos, orientando-as sobre como fazê-lo e acompanhando-as de perto (BRASIL, 2009).

São previstos, ainda, a criação de Comitês Locais de Mobilização. Estes se caracterizam como instâncias que devem articular a implantação do Plano em determinada região, a serem compostos pelas lideranças com maior capacidade de articulação e disponibilidade entre as diversas instituições da sociedade, como Igrejas, entidades de classe empresariais e dos/as trabalhadores/as, conselho tutelar, conselhos e secretarias municipais ou estaduais de educação, universidades, clubes de serviço e ministério público.

A atividade de monitoramento do PMSE é entendida como correção de rumos, incentivo e discussão de boas práticas e resultados. Recomenda-se que seja feita pelos multiplicadores, com base em duas dimensões:

(a) espacial, visando ao acompanhamento das ações nas diversas cidades e regiões em que são executadas ações do PMSE, com base nas ações dos comitês de mobilização; (b) por oficina de capacitação, a partir dos Planos de trabalho esboçados pelos participantes. (MEC, 2008, p. 9)⁷

Propõe-se, também, a realização do acompanhamento pelos Comitês Locais, com base nos indicadores de aprendizagem (principalmente o IDEB) das escolas e cidades contempladas por Comitês Locais e nas Estratégias de Mobilização desenhadas nas oficinas. Essa “adoção” de escolas e municípios também pode ser realizada por empresas, instituições de representação, entre outros.

Para divulgar as ações e conteúdo do PMSE, o MEC preparou materiais como Cartilhas, cartazes, folhetos, marcadores de página, calendário, agendinha de bolso, prevendo também ações de divulgação em seus meios institucionais e dos parceiros, que possuem ampla liberdade e autonomia para publicar materiais relacionados em suas mídias, como jornais, boletins, rádio, TV, *sites*, formando uma espécie de rede informacional, na qual as ações e conteúdos também são divulgados por meio de mala-direta a todos os participantes, com mensagens segmentadas de acordo com o perfil do parceiro. Há, ainda, outro instrumento fundamental de divulgação das ações que é o Blog da Mobilização⁸.

Em busca de mais informações, na condição de pesquisadora, deparei-me com o material referente ao Plano de Mobilização pela Educação-PMSE. De imediato, veio-me a

⁷ Informação disponível no texto “O que é a mobilização”, no site oficial do MEC <http://mse.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=192:o-que-e-o-Plano-de-mobilizacao-social-pela-educacao-pmse&catid=80:menu-secundario&Itemid=215> Acesso em Junho de 2010.

⁸ Disponível no endereço: <http://familiaeducadora.blogspot.com>.

preocupação com os reflexos de tal iniciativa sobre os tradicionais papéis de gênero, no reforço dos encargos que estes acarretam para nós – mulheres com filhos/as em idade escolar; em como o protagonismo religioso na execução do Plano poderia reforçar posturas fundamentalistas⁹; nas consequências para vida das mulheres. Tomo a afirmação de Klein (2003), com base na pesquisa dela sobre “maternidades veiculadas e instituídas pelo programa Nacional Bolsa-Escola”, como achado plausível, que se torna hipótese de minha pesquisa uma vez que o discurso natural ou do senso comum concebe as mulheres como mais adequadas ao exercício de funções que visam à inclusão social através do sucesso escolar dos/as filhos/as. Isso pode vir a reiterar a condição de responsáveis naturais por uma série de atribuições e prescrições específicas que se traduziriam em formas hegemônicas de cuidado, proteção, administração, gerenciamento do lar e educação dos/as filhos/as, apresentadas como próprias - ou como parte - do exercício de maternidade (KLEIN, 2005).

Essa preocupação cresceu quando tomei conhecimento de que as instituições parceiras na execução do PMSE poderiam confeccionar e divulgar livremente seus materiais publicitários, desde que vinculados ao Plano, e se constituiu o ponto de partida para a proposta da pesquisa. Trazer essas questões à tona, instituí-las como tema para análise, investigar as dimensões de gênero, a partir das interfaces entre as relações de gênero e a relação família-escola no Plano de Mobilização Social pela Educação, foi o objetivo que orientou minha ação.

Para executar tal empreendimento, considerei a contribuição das teorias que enfatizam o papel da linguagem, através de construções discursivas, na construção da realidade; por entender que os discursos fundam e mantêm os “regimes de verdade”, ou seja, o conjunto de enunciações historicamente constituídas em forma de verdade, que, por sua vez, pressupõem relações complexas “estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamento, sistema de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização” (FOUCAULT, 1997, p. 51).

Por essa razão, utilizei as ferramentas conceituais e metodológicas da Análise do Discurso, buscando compreender as estratégias de produção social dos sentidos na tentativa

⁹ Para Armstrong (2000) o fundamentalismo pode ser definido como um movimento ou visão religiosa que de certa forma faz uma leitura literal do livro sagrado e reage contra o que considera a cultura secular, buscando formar uma contracultura. Caracteriza-se ainda por ter, em maior ou menor grau, uma oposição às práticas seculares e vê a batalha que trava contra a sociedade como sendo um luta espiritual do bem contra o mal. Entretanto existem vários tipos de fundamentalismo, como, por exemplo, o fundamentalismo econômico, que prega o absolutismo de um mercado livre; o fundamentalismo político e até aqueles com pretensões científicas.

de reconstituir as construções discursivas de gênero que perpassam o PMSE e apontar como se espriam nos espaços onde este se efetiva.

A princípio, pensei em fazer um estudo de caso¹⁰ acerca da implementação do PMSE em João Pessoa, na Paraíba, seguindo o critério de escolha para implementação definido pelo MEC: as escolas que apresentassem indicadores estipulados – a exemplo dos indicadores do IDEB – e boas práticas a partir do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), mediante o mapeamento das escolas articuladas, escolhendo-se para análise aquela que indicasse uma maior cobertura de famílias mobilizadas.

Na ocasião da elaboração da pesquisa, embora ainda não tivessem sido disponibilizados pelo MEC os dados relativos ao número de escolas que tinham implementado o PMSE no município de João Pessoa, havia a indicação de que este se encontrava em efetividade no referido município, tendo sido, inclusive, disponibilizado o contato da articuladora do Comitê Estadual.

Propus, para tal empreendimento, a análise dos processos de construção dos discursos que legitimam ou deslegitimam determinados agentes, arranjos familiares, dentre outros aspectos, percorrendo o itinerário que partia da reconstituição histórica da implementação do PMSE, feita através de consultas a fontes documentais. Vale pontuar que considereei a recomendação para inserir cada documento na sua historicidade, tomá-los como discursos impregnados de sentidos, como “determinação histórica dos processos de significação” (PÊCHEUX apud ORLANDI, 1990, p. 18). Tal esforço seria complementado com análise do material didático e publicitário utilizado no município. Além disso, previ também a realização de observações diretas das ações de mobilização, campanhas, trabalhos voluntários, reuniões, fóruns, atividades de formação, dentre outras, visando buscar informações através das regularidades discursivas: nas recorrências, nos enunciados previsíveis e imprevisíveis, no silêncio – na não fala como elemento discursivo, como material de significação.

Planejei também a realização de entrevistas com as famílias, orientadores/as, professores/as, como estratégia que propiciaria uma maior apreensão de todos os aspectos

¹⁰ Para Deslauriers e Kérisit (2008), o estudo de caso constitui um dos delineamentos da pesquisa qualitativa mais recomendados para análise de políticas públicas tendo em vista “(...) a proximidade ao campo pela qual se tomam as decisões e onde se vivenciam as repercussões regionais, familiares e individuais das políticas sociais globais; sua capacidade de considerar os diferentes aspectos de um caso particular e relacioná-los ao contexto geral; sua capacidade de formular proposições ligadas a ação e à prática” (p. 132).

políticos, culturais, emocionais e sociais envolvidos no processo e dos interesses e co-relações de força estabelecidos.

Já no início das atividades do curso de mestrado, fiz os primeiros contatos com membros do Comitê Estadual de Mobilização, sediado em João Pessoa, e obtive a informação de que a implementação do PMSE ocorrera desde novembro de 2008¹¹ e que as reuniões do Comitê Estadual, localizado também em João Pessoa, não eram regulares, funcionando ora no auditório da Livraria Paulinas,¹² ora no auditório da Federação das Indústrias (FIEP-PB). Ao fazer os primeiros contatos e apresentar a proposta da pesquisa, passei a ser convidada para participar dos eventos relacionados ao PMSE e pude constatar a forma assistemática com que ocorriam. Por mais de uma vez, desloquei-me para participar das reuniões e estas não ocorreram por só se fazerem presentes a articuladora e eu. Mesmo não acontecendo a reunião prevista, aproveitava as ocasiões para obter informações relevantes para a pesquisa. Um dos momentos mais produtivos se deu durante a reunião marcada na Livraria Paulinas, no centro da cidade, prevista para o dia 22 de outubro de 2010. Na ocasião, fiz uma entrevista com a articuladora que me forneceu um panorama de como estavam sendo executadas as atividades no estado da Paraíba e no município de João Pessoa.

Dessa entrevista, obtive a confirmação de que as atividades não ocorriam com frequência; de que havia uma escola estadual em João Pessoa¹³ na qual o Programa já havia sido implementado; de que já haviam sido implementados o comitê estadual em João Pessoa e os comitês municipais de Campina Grande, Conde, Guarabira, São João do Cariri, Caturité e Puxinanã; que, nos municípios de João Pessoa, Conde e Campina Grande, as ações estavam sendo desenvolvidas basicamente pela congregação evangélica Assembleia de Deus e pela igreja católica local; que as ações nas igrejas ocorriam através da exposição da Cartilha elaborada pelo MEC, intitulada “Pais, acompanhem a vida escolar dos seus filhos”¹⁴.

¹¹ Informação encontrada no documento cedido pela articuladora do comitê estadual em João Pessoa (Relato de experiência da mobilização social pela educação de qualidade na Paraíba – novembro de 2008 a março de 2010). Em face do documento se autointitular como “relato” e não “relatório” adotaremos a denominação usada pelo mesmo.

¹² Livraria Paulinas faz parte de uma Congregação religiosa de mulheres consagradas para o anúncio do evangelho com as novas formas de comunicação. O nome significa “Somos filhas de São Paulo, conhecida como irmãs Paulinas” (disponível em: <http://www.paulinas.org.br/institucional/quem-somos.aspx>).

¹³ Escola Estadual Francisco Campos, localizada no bairro dos Bancários. Posteriormente ao contato a articuladora me enviou um sucinto relatório da atividade realizada na escola.

¹⁴ A mesma que me causou a inquietação que desembocou na realização desta pesquisa.

De posse das informações e do relatório que me foi enviado pela articuladora, dirigi-me, no mês de novembro, à escola indicada e obtive a informação, por parte da direção, de que o PMSE havia sido implementado através da manifestação de interesse da instituição, mas as atividades não tiveram prosseguimento¹⁵, pois a professora responsável estava licenciada por problemas de saúde. Perguntei se havia algum registro da implantação e fui informada de que a escola não dispunha de ata ou relatório. Perguntei ainda se havia a possibilidade de obter o contato da professora e me foi comunicado que a escola não estava autorizada a fornecer tal dado.

Diante da realidade encontrada, pensei, por algumas vezes, em mudar meu objeto de investigação. Vivi, então, grande apreensão sobre a possibilidade e viabilidade de prosseguir com a pesquisa, haja vista a implementação do Plano, na Paraíba – em especial no município de João Pessoa, *locus* empírico da minha investigação –, não seguir os trâmites previstos pelo MEC.

Entretanto, em agosto de 2011, tomei conhecimento da realização do primeiro Seminário Internacional de Mobilização Social pela Educação sobre Interação Família-Escola-Comunidade, a ser realizado de 12 a 14 de Outubro de 2011, na cidade de Fortaleza, CE, promovido pelo MEC, Fundação Itaú e a Secretaria de Educação daquele estado. Resolvi aguardar até a realização do Seminário para decidir que rumo daria a minha investigação. Compareci ao evento e, durante sua realização, pude obter a confirmação do caráter assistemático com que vinha sendo implementado o programa na Paraíba. Por mais de uma vez, o estado foi citado no evento por não estar expondo a experiência de implementação e por não disponibilizar, para o *site* do Programa, dados referentes à mobilização no estado¹⁶. Ao retornar do Seminário, tentei mais uma vez contato com a articuladora local para dialogar sobre as questões apresentadas no referido evento, porém não obtive resposta.

Embora me trazendo certa apreensão por saber do pouco tempo que disporia para realizar o trabalho de campo, a ida ao evento em Fortaleza foi alentadora, pois me possibilitou não só o acesso às experiências efetivas¹⁷, avaliações e perspectivas do PMSE, como também problematizações de experiências norte-americanas adotadas como modelo de sucesso na

¹⁵ Constam no relato duas reuniões realizadas na escola. Essa experiência é apresentada no quarto capítulo.

¹⁶ As informações foram fornecidas pela funcionária do MEC, responsável por incluir informações no site do Programa.

¹⁷ Durante o encontro houve a exposição, em *stands*, das experiências de todas as regiões, estados e municípios. Com exceção da Paraíba.

parceria família-escola. O aspecto mais importante da minha ida ao Seminário deveu-se, contudo, ao fato de poder constatar a pertinência das questões levantadas no meu projeto de pesquisa, pela percepção de como o gênero estava presente na ordenação dos discursos, e entrelaçava a ação do Estado, governos e agentes religiosos. Mais importante, porém, foi perceber que a pesquisa pretendida não estaria inviabilizada pela realidade do Plano no município de João Pessoa. Dessa forma, ao sistematizar informações e dados do Seminário no meu diário de campo, resolvi manter as questões da pesquisa, alterando o *corpus* empírico que referenciaria a análise e uma parte do caminho pensando inicialmente.

Vale acrescentar que, mesmo com pouca densidade, os dados que consegui relativos a João Pessoa também corroboram as questões que levantei, entretanto, revelavam-se insuficientes para uma análise mais profunda. Por essa razão, estendi o foco para a análise do I Seminário Internacional de Mobilização Social pela Educação - Interação família-escola-comunidade (realizado em outubro de 2011, em Fortaleza), do Manual do Mobilizador, por fazer parte da formação de todos/as envolvidos/as na mobilização, do Relatório nacional referente ao balanço das ações do Plano de Mobilização pela Educação no período 2008 a 2011 (MEC, 2012), a Cartilha de mobilização para as atividades do PMSE e o *blog* <http://familiaeducadora.blogspot.com>. Através destes documentos foi possível obter um panorama da implementação nacional e regional do Plano enquanto política social. Já a Cartilha se configura num material mais complexo, que articula recursos textuais e imagéticos, além de se constituir no principal e mais utilizado instrumento didático-pedagógico em todos os recantos do país onde o PMSE se encontra em efetividade, e por isso justifica-se sua análise em um capítulo específico, juntamente com o Manual do Mobilizador, observando a articulação entre textos e imagens com o enfoque de gênero, haja vista a Cartilha apresentar um modelo de família heterossexual idealizado.

No contexto da pesquisa, considere importante reconhecer os sentidos presentes no uso das imagens, levando em conta a observação feita por Gaspar (2008) de que “palavras, imagens estáticas, filmes, programas televisivos, mídias digitais etc., podem ser eleitos no movimento operacional do analista, desde que componham uma mesma formação discursiva” (GASPAR, 2008, p. 183). Conforme Joly,

considerar uma imagem como uma mensagem visual composta de diversos tipos de signo equivale a considerá-la como uma linguagem e, portanto, como uma ferramenta de expressão e de comunicação. Seja ela expressiva ou comunicativa, é possível admitir que uma imagem sempre constitui uma mensagem para o outro, mesmo quando esse outro somos nós mesmos. (JOLY, 1996, p. 55)

É importante atentar para as implicações desses discursos. Considerando a ascensão das famílias chefiadas por mulheres e sua relação com a feminização da pobreza, ao convocar as famílias como responsáveis pela qualidade da educação, implicitamente o governo interpela todas as mulheres, em especial as mães, indistintamente, como responsáveis.

Um estudo realizado por Klein (2005)¹⁸ mostra a articulação entre a ascensão das famílias chefiadas por mulheres e a forma que o governo encontra de melhorar a qualidade da educação, convocando as famílias como responsáveis por essa qualidade. Implicitamente o governo interpela todas as mulheres, em especial as mães, o que se torna mais visível nos debates que enfatizam o exercício da maternidade, relacionado à miséria, à violência, ao trabalho infantil e ao fracasso escolar. É na tentativa de resolução desses problemas sociais que parecem justificar-se as ações e os ensinamentos dirigidos às famílias situadas abaixo da linha da pobreza e a via para resolução desses problemas tem girado em torno da relação família-filho/a, ou melhor, mãe-filho/a.

Tais argumentos permitem-me compreender como a maternidade torna-se alvo de investimentos em nossa cultura, mobilizando-se, em torno dela, sentidos variados, conflitantes e convergentes. Assim, quando o foco são histórias de crianças em situações de miséria, violência, fracasso escolar, por exemplo, torna-se freqüente que instituições como a escola, a igreja, a mídia, o governo e outras organizações sociais articulem como principal explicação para isso o fracasso das relações familiares, destacando principalmente a ausência ou o descaso materno/feminino. Para garantir a atuação das mulheres na resolução de tais problemas, torna-se necessário incluí-las nas metas sociais estabelecidas pelo Governo (KLEIN, 2003, p. 71).

O resultado das análises e reflexões suscitadas encontra-se sistematizado a seguir. O primeiro momento comporta um esforço de apresentação de elementos que compõem o quadro epistemológico e teórico-metodológico com o qual dialoguei para traçar o caminho da análise. Ponho em destaque elementos da epistemologia feminista, dentre os quais aspectos da materialização do gênero – como a divisão sexual do trabalho – na vida das mulheres, ressaltando o papel desempenhado pela linguagem no processo, o que me levou a uma aproximação com o campo da Análise do Discurso. Além disso, apresento também elementos para caracterização do cenário no qual se encontra inscrito o objeto de análise, apresentando

¹⁸ Artigo sobre “A educação de mulheres como mães e professoras no Programa Nacional Bolsa-Escola” (Klein, 2005), desenvolvido a partir da dissertação intitulada “Um cartão [que] mudou nossa vida?": maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola (KLEIN, 2003).

elementos desse cenário em que as políticas de educação brasileira passam por um redesenho para atender necessidades de ajustes políticos e econômicos decorrentes da adoção de uma agenda político-econômica neoliberal.

A análise foi feita a partir do estudo do PMSE, pelas características já apresentadas, e os momentos posteriores comportam um esforço de sistematização da análise a partir de elementos que fizeram parte do corpus empírico. No segundo capítulo, apresento “O Manual do Mobilizador” e uma análise da Cartilha “Acompanhem a Vida Escolar dos Seus Filhos”, principal instrumento didático-pedagógico utilizado para realizar a mobilização de famílias e comunidades para se engajarem nas ações do PMSE, configurando-se como um dos momentos de maior densidade discursiva dos agentes estatais e governamentais, visando orientar a ação de um conjunto de agentes envolvidos.

No terceiro capítulo, apresento dados relativos a algumas ações do PMSE, com base na análise da primeira entrevista com a articuladora Estadual no município de João Pessoa e, em seguida, analiso o I Seminário Internacional de Mobilização Social pela Educação - Interação Família-Escola-Comunidade. Trato os dois momentos em conjunto pelo fato de terem em comum a possibilidade de se avaliar e perceber a reação discursiva dos diversos agentes envolvidos perante o discurso da política governamental, considerando o contexto e as matrizes discursivas de gênero.

No quarto capítulo, analiso o Relatório Nacional referente às ações de implementação PMSE no período 2008 a 2011 e das informações relativas ao processo na Paraíba, obtidos em entrevistas com a articuladora estadual da Paraíba, relatos e acessos à *homepage* do PMSE.

Encerro o trabalho com algumas reflexões sobre os elementos que constituíram o *corpus* analítico da pesquisa, delineado nos quatro momentos apresentados, organizado em função do objetivo assumido pela investigação: problematizar como uma política pública particularmente envolvida na produção de padrões e modos de inteligibilidade sobre a vida social se apropria e/ou se utiliza de discursos que promovem a desigualdade de gênero para garantir os objetivos reformistas a que se encontra vinculada e quais as estratégias discursivas de gênero que se utiliza. A expectativa é de que as reflexões tecidas ao longo do trabalho possam ao menos, abrir novas frentes de interrogação e problematização das questões que aborda.

1. Breve esforço de reconstituição do quadro epistemológico e teórico-metodológico da análise.

Início o capítulo situando o PMSE dentro do cenário no qual se encontra inscrito o objeto de análise, como o redesenho que a política pública nacional tem passado para atender necessidades de ajustes políticos e econômicos decorrentes da adoção de uma agenda político-econômica neoliberal. No segundo momento, exponho elementos da epistemologia feminista, dentre os quais aspectos da materialização do gênero – como a divisão sexual do trabalho – na vida das mulheres, ressaltando o papel desempenhado pela linguagem no processo, o que me levou a uma aproximação com o campo da Análise do Discurso.

Portanto, neste capítulo, apresento elementos que compuseram o quadro epistemológico e teórico-metodológico com o qual dialoguei para traçar o caminho da análise.

1.1 Políticas públicas educacionais e a interação família-escola.

Situar o cenário em que se constitui o PMSE exige a compreensão de que, nos últimos anos, o Brasil tem seguido a tendência mundial de formular políticas públicas educacionais visando ao desenvolvimento da interação entre famílias e escolas em prol do sucesso escolar. Nogueira (2006) faz um rápido apanhado internacional para concluir que a relação família-escola “adquiriu uma tal visibilidade que se diz mesmo estar na moda” (p. 1), mencionando como marcos do processo o estabelecimento, em 1994, pelo governo norte-americano de Bill Clinton, da colaboração família-escola como a oitava meta da educação nacional (*Goals 2000: Educate America Acts*); a criação, na Inglaterra, nos anos 1990, pelo governo trabalhista de Tony Blair, de um “contrato casa-escola” (*home-school contracts*), mediante o qual os pais britânicos se comprometiam a assumir responsabilidades no plano da assiduidade, da disciplina, da realização dos deveres de casa de seus filhos¹⁹; o lançamento, em 1998, pelo Ministério da Educação da França, de uma campanha nacional pela parceria família-escola (*Campagne nationale sur le nouveau partenariat école-famille: confiance et ouverture*) que criava, entre outros, a “Semana dos Pais na Escola”.

As reformas educacionais desencadeadas nesses países inspiraram as reformas verificadas em vários países da América Latina nas últimas décadas. O discurso que precede e

¹⁹ A. VAN-ZANTEN (1988) já mencionava o surgimento, na Grã-Bretanha, de novas categorias de trabalhadores da Educação: os “Home-liason teachers” que devem intermediar a relação família-escola.

acompanha a sua implementação remete aos ajustes nas políticas sociais provocados pelo neoliberalismo, em que a sociedade civil deve se responsabilizar pelo sucesso ou fracasso escolar, isentando, assim, o governo e Estado de sua responsabilidade com a educação.

Carvalho (2000) argumenta que, desde a década de 1990, a família está sendo chamada a participar da escola (perspectiva positiva) e responsabilizada pelo sucesso ou fracasso escolar (perspectiva negativa). Como consequência, a adoção de uma agenda neoliberal para as políticas educacionais tende a transferir a responsabilidade de um sistema educacional deficitário para as famílias – em consonância com metas acertadas com organismos como Banco Mundial (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI), seguindo uma tendência global de política neoliberal de formalização da participação dos pais na escola, como por exemplo, na análise da “política do dever de casa” desenvolvida por Carvalho (2004).

Não se pode esquecer de mencionar o espaço aberto aos setores religiosos na estrutura do Estado em decorrência do amplo apelo à participação da sociedade civil. Temos um processo em que alianças entre discursos fundamentalistas econômicos, religiosos e políticos tornam-se produtivas para o sistema de dominação vigente e, por isso, tendem a intensificar os mecanismos de retroalimentação e reforço das lógicas que os sustentam. Não por acaso diversos movimentos sociais articulados em torno de identidades de gênero, sexuais e étnico-raciais passam a priorizar, no horizonte de suas discursividades políticas, a crítica à aliança entre essas lógicas, intensificando a reivindicação pela laicidade do Estado, como demonstra, por exemplo, a campanha permanente *Tu Boca Fundamental Contra Los Fundamentalismos, Contra los Fundamentalismos, lo Fundamental es la Gente, desenvolvida pela Articulación Feminista Mercosur*²⁰ e outras tantas organizadas pelo movimento de LGBTs (lésbicas, gays, travestis, transexuais e transgêneros) e de grupos étnico-raciais que reivindicam, entre outras coisas, o direito à liberdade de culto de religiões de matriz não cristãs, que se espalham e se alimentam pelas infinitas possibilidades abertas no espaço virtual das redes sociais.

1.2 Objetos das ações de políticas públicas voltadas às famílias matrifocais.

²⁰ Disponível em <http://www.mujeresdelsur-afm.org.uy/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=41&Itemid=65> Acesso em 19 agosto de 2012.

No que concerne especificamente à situação das mulheres, em diferentes recantos do planeta, organizações feministas denunciam o impacto nefasto de tais mecanismos ou políticas públicas voltadas à interpelação sobre a vida das mulheres, em especial na incidência que apresentam sobre a feminização da pobreza e o aumento da violência contra as mulheres. Com efeito, importantes organismos internacionais de defesa dos direitos humanos já reconheceram que mais da metade dos pobres do mundo é composta de mulheres. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), por exemplo, aponta uma sobre representação das mulheres entre os/as pobres no Relatório de Desenvolvimento Humano de 1995, afirmando que 70% dos pobres no mundo eram mulheres. A plataforma de ação adotada na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, ocorrida em Beijing, em 1995, também faz alusão à feminização da pobreza e sustenta que o número de mulheres pobres aumentou desproporcionalmente em comparação com o de homens, em especial, nos países em desenvolvimento (IPEA, 2005).

O reconhecimento de um processo de feminização da pobreza é bastante difundido. Segundo Pacheco (2005), essa realidade se torna mais aguda nas famílias chefiadas por mulheres, fator que está atrelado à forma como vem se dando a participação feminina na força de trabalho tem-se observado um aumento substancial de famílias chefiadas por mulheres na sociedade ocidental, principalmente nos países mais pobres economicamente (BARROS, FOX, & MENDONÇA, 1993; 1994; LAVINAS, 1996).

No Brasil, as famílias chefiadas por mulheres constituem hoje a maior participação destas no mercado de trabalho e o aumento do número de famílias chefiadas por mulheres se mostra como uma forte tendência para os próximos anos. Segundo o IBGE (2012), na passagem de 1991 para 2011, a contribuição média do rendimento da mulher chefe no rendimento familiar cresceu cerca 56%, passando de 24,1% para 37,7% no período. Além disso, a presença de famílias encabeçadas por mulheres está predominantemente associada às situações de extrema pobreza (RIBEIRO et al.,1998).

As condições precárias de vida presentes nesses domicílios são explicadas, pelo menos em parte, porque estas mulheres são, frequentemente, as únicas responsabilizadas pela realização das tarefas domésticas – cuidado com as crianças, alimentação, higiene – e pela provisão dos recursos materiais necessários para a manutenção da família. No que diz respeito a esse último aspecto, vários estudos têm demonstrado que a participação das mulheres brasileiras no mercado de trabalho se dá predominantemente no setor de serviços, no

segmento informal e desprotegido, no qual recebem rendimentos menores por desempenharem atividades supostamente menos qualificadas (BRUSCHINI, 2000).

Quando se aponta a família como instância responsável pela qualidade de vida dos seus membros e pelo fracasso ou sucesso escolar destes/as, presume-se um modelo de família com capital econômico e simbólico, com uma mãe disponível e dedicada à educação dos filhos e ao lar, recaindo sobre as mulheres a responsabilidade pela educação infantil (CARVALHO, 2004), sobretudo porque se considera que temos disponibilidade de tempo para isso (GOLDANI, 2002). Por essa razão, políticas sociais com tal recorte vêm sendo constantemente contestadas pelo movimento feminista, pois se traduzem, em última instância, num aprofundamento dos encargos impostos às mulheres, em decorrência de uma divisão sexual do trabalho fundada em relações de gênero desiguais. (SOARES, 2005 e Ávila, 2002).

Para Kergoat (2003), a divisão sexual do trabalho pode ser entendida como a forma da divisão social do trabalho decorrente das relações sociais de sexo, adaptadas historicamente em cada sociedade, tendo por características básicas a destinação dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, à apreensão pelos homens das funções de forte valor agregado, social e economicamente. Para Ávila (2000), trata-se de uma categorização social que institui o que pode ser chamado de “condição feminina”, que determina que as mulheres sejam, em primeiro lugar, privadas de ter acesso à esfera pública, sendo a esfera privada, como espaço único a ser ocupado pelas mulheres, o lugar da privação e não espaço da privacidade ou da intimidade, observando-se ainda que a restrição das mulheres ao espaço da vida privada foi sustentada em uma relação que guardava os princípios da hierarquia entre servo e senhor. A vida doméstica, por sua vez, aparece destituída de qualquer conteúdo político e social.

Scott (1991) situa a divisão sexual do trabalho como investimento discursivo da Revolução Industrial para instaurar a ideia de que o trabalho das mulheres fora de casa ameaçava a sobrevivência das famílias e que, uma vez não produzindo o efeito de retirá-las do trabalho na produção, constitui o argumento para legitimar a dupla jornada de trabalho.²¹

²¹ Como resgata Scott (1991), as mulheres já trabalhavam muito antes da revolução industrial, como criadas domésticas, empregadas na agricultura, costureiras, chapeleiras, fiandeiras, entre outras profissões. Ainda que não se configurasse como a principal ocupação feminina, o trabalho das mulheres na indústria têxtil foi posto em evidência e tornou-se objeto de um extenso debate, sendo tomado como problema com base no argumento de que as mulheres estariam entrando no terreno dos homens. Mas, se como revela a autora, o trabalho feminino era anterior ao período, o que havia na verdade era um grande investimento na construção discursiva de uma divisão sexual do trabalho voltada para a justificar a exploração da mão de obra das mulheres. Em muitas ocasiões, na jornada

Ressalta-se ainda que o discurso acerca da divisão sexual do trabalho encontra seu fundamento na forma como são estabelecidas as relações de gênero, ou seja, nos sistemas de poder resultantes de um conflito social, que se forma a partir do controle do corpo e da sexualidade da mulher. Para Scott, “gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder com base nas diferenças percebidas sobre o sexo²² [...] um campo primeiro no seio do qual ou por meio do qual o poder é articulado” (1995, p. 11). Dessa forma, as mudanças nas relações de gênero correspondem sempre a mudanças nas representações de poder, sendo que a direção das mudanças não segue sempre um único sentido.

1.3 O caráter discursivo das relações de gênero: contribuições da epistemologia feminista e metodologia da análise do discurso.

Para desvelar o caráter discursivo das relações de gênero e seu entrelaçamento com as questões abordadas pela pesquisa, recorreremos a contribuições de cunho epistemológico e teórico-metodológico da Análise do Discurso, doravante referida como AD, por entendermos que esta viabiliza a compreensão de como se constroem os processos de assimetrias, através do uso de recursos linguísticos na materialidade das práticas sociais. Deve-se entender ainda que, para desvendar como tais mecanismos são incorporados às políticas públicas, não podemos nos ater apenas ao contexto institucional imediato, posto que recursos linguísticos são administrados em função da legitimação e manutenção das estruturas e da ordem social econômica e simbólica às quais se encontram vinculadas.

Não por acaso, a linguagem constitui um ponto essencial na luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres e entre as próprias mulheres, demonstrando não tratar-se somente do direito à fala, mas da relação entre como se constrói e/ou se exerce o direito à fala e a própria fala. As narrativas orais foram usadas para dar voz às mulheres no campo da pesquisa, permitindo abordar os processos que constituem a afonia da sua invisibilidade; quando intervêm para questionar o que está sendo dito sobre si, bem como a forma como está sendo dito, provocando uma quebra na discursividade que as institui como inferiores, subalternas. Assim, a primeira reivindicação feminista é pelo direito para falar de si mesma,

destinada ao trabalho doméstico, as trabalhadoras ainda encontravam brechas para terminar o trabalho da fábrica, especialmente no acabamento de peças.

²² Scott (1995) fala de diferenças percebidas e não de diferença em si mesma e observa ainda que para assegurar o cumprimento do pertencimento a um gênero ou outro, as sociedades criam uma série de símbolos nos vários campos da vida social. Esses símbolos são dotados de uma função pedagógica normativa que é ensinar como os papéis de gênero devem ser assumidos, por isso são assimilados pelas pessoas que passam a moldar seus comportamentos com base no que ensinam.

por si mesma. O primeiro ato feminista começa pelo uso da fala. As mulheres se instituem como sujeito falando, por si mesmas, sobre si mesmas.

No Brasil, PINTO e BADAN (2012) realizaram inventário da associação entre práticas identitárias e identidades políticas nos estudos feministas, a partir da análise de artigos dos últimos vinte anos acerca de posições de feministas brasileiras sobre a linguagem e apuraram que “a identidade aparece no centro das preocupações feministas quando o assunto é linguagem ou a linguagem no centro das preocupações quando o assunto é identidade” (p. 133). Apontaram ainda que prevaleceu no período a pluralidade teórica nas discussões e a pluralidade de abordagens discursivas nas pesquisas sobre linguagem; as abordagens discursivas também são marcadas pela pluralidade interna. Ainda de acordo com as autoras, três características aparecem como próprias dessas discussões: (i) são impregnadas pela noção de poder e de efeitos discursivos, nos trabalhos que relacionam processos de interação social à construção das identidades e às operações de incluir e excluir, reafirmando relações de poder, nos quais o gênero é articulado à linguagem para “explicar diferenças entre corpos em relação ao poder” (PINTO, 2004); a perspectiva de que a análise de práticas discursivas, ao desvendar estruturas de poder, também contribuam para o projeto político dos estudos feministas e de gênero (FUNK, 2009, p. 484, apud PINTO E BADAN, 2012, p. 134). (ii) A segunda característica enfatiza a linguagem como parte fundamental da luta pela emancipação das mulheres. (iii) Na terceira, a identidade é central para as escolhas epistemológicas, as autoras mobilizam as identidades como articuladoras de princípios de pesquisa fundamentais. O caráter performativo da identidade é outro traço dos estudos feministas/de gênero no Brasil, associado à influência da filósofa Judith Butler, em especial com sua teoria de performatividade de gênero, acionada para problematizar o essencialismo identitário. Há também a preocupação com criação de linguagens emancipatórias, fundamentadas na produção de uma crítica epistemológica feminista situada, promovendo a desnaturalização e a ressignificação de gênero em prol da construção da igualdade, instituindo a diferença como categoria política, com grandes propriedades heurísticas para problematizar e enfrentar a relação saber-poder. Dessa forma, a ênfase na linguagem não se limita à esfera da compreensão, pois, ao enfatizar como os processos de construção de significados são construídos, como os recursos linguísticos materializam-se em práticas sociais, abre-se um leque de possibilidades políticas para desconstrução de tais práticas através do uso dos mesmos recursos para criação de novas realidades. Não por acaso, são desenhadas na atualidade novas formas de ativismo político, marcadas pela diluição de fronteiras entre arte e

ativismo e pelo uso criativo da linguagem, com a apropriação de símbolos e recursos como ironia e escracho, características, por exemplo, de certas expressões do ativismo feminista (e/ou) *queer* (ROSAS, 2011; CASCAIS, 2012, PRECIADO, 2008).

É nesse contexto de emergência da linguagem como protagonista do conjunto das transformações vividas pelas Ciências Humanas e Sociais no período compreendido entre as décadas de 1960 a 1980, articuladas a processos políticos em curso, que surge a AD. Para Rojo (2005), trata-se de um período impactado pelo aumento considerável da reflexividade nas práticas sociais, determinado pela participação de um conjunto de atores sociais numa série de batalhas linguísticas com as instituições que representam o *establishment* do período, desencadeando usos linguísticos menos sexistas ou racistas, bem como a criação de mecanismos de monitoramento da prática de e/ou violação de direitos pelo uso da linguagem, além da criação de ferramentas de análise do tipo “faça você mesmo” para analisar os discursos próprios e/ou de terceiros. Para esta autora, a imbricação entre o protagonismo da linguagem e AD se dá de tal maneira que fatores tomados como impulsionadores da ênfase conferida à linguagem em alguns/as autores/as, em outros/as aparecem relacionados à AD e/ou ao próprio discurso.

Em termos epistemológicos e teóricos, Iñiguez (2005) relaciona o protagonismo da linguagem a cinco eixos, inter-relacionados: o Giro Linguístico; a Teoria dos Atos da Fala, a Linguística Pragmática; a Etnometodologia; e a obra de Michel Foucault. Gracia (2005), por sua vez, observa que o Giro Linguístico não corresponde a um fato preciso, mas a um fenômeno que se constituiu progressivamente, a partir de vários eventos e deslocamentos epistemológicos, teóricos e políticos marcados pela adoção da linguagem como o referente principal e determinante de todo o âmbito mental e representacional. ROJO (2005) identifica três momentos constituintes do Giro, sendo o primeiro de caráter logicista, o segundo pragmatista e o terceiro propriamente discursivo, marcado pela emergência de várias modalidades de análise do discurso. Para Iñiguez (2005), a principal característica do Giro reside na possibilidade aberta para que a ação científica seja considerada como prática social, fornecendo às Ciências Humanas e Sociais um embasamento epistemológico de tipo não representacionista.

A Teoria dos Atos da Fala, desenvolvida pelo filósofo britânico Jonh L. Austin inspirado em Ludwig Wittgenstein, enfatiza o dizer como ação, a importância da fala como ação equivalente a qualquer outra e, portanto, regulada socialmente, assim como o conjunto das práticas sociais, pressupondo o exame da maneira como as palavras são usadas para

elucidar seu significado. Com base em tais premissas, Austin iniciou as ideias sobre o performativo, pelo qual falar é fazer, diferenciando atos de fala de meras descrições. As ideias de Austin foram propagadas por John Searle (1969), em especial em solo norte-americano, inspirando trabalhos como do filósofo francês Jacques Derrida, que desenvolveu uma teoria da linguagem baseada no trabalho de Austin, e da filósofa feminista Judith Butler, com sua teoria da performatividade de gênero (BUTLER, 2003; FRIEDMAN, 1998, IÑIGUEZ, 2005).

A Pragmática, desenvolvida por Herbert P. Grice, enfatiza o contexto de comunicação como condição para tornar inteligível aquilo de que esse fala. Como observa Iñiguez (idem, p. 75) “não se pode fazer uma AD sem a Pragmática; em certo sentido, estudar AD é estudar a Pragmática, e fazer uma AD é fazer uma análise pragmática”.

A Etnometodologia, por seu turno, representa uma corrente sociológica desenvolvida primeiramente nos EUA, a partir da década de 1960, e mais tarde na Europa. Essa corrente trabalha com uma perspectiva de pesquisa compreensiva, em oposição à noção explicativa e considera que a realidade socialmente construída está presente na vivência cotidiana de cada um e que em todos os momentos podemos compreender as construções sociais que permeiam nossa conversa, nossos gestos, nossa comunicação. Tem em Harold Garfinkel seu mais importante teórico, com a publicação do livro *Studies in Ethnomethodology*, em 1967.

Quanto às ideias de Foucault, pode-se afirmar que, assim como as de Pêcheux e Bakhtin, afetam desde as premissas epistemológicas que embasam a AD – em especial, pela perspectiva do conhecimento como versão particular e parcial de um fenômeno, pela associação entre saber e poder e consideração do poder como efeito de discurso – até a articulação de tradições de AD e o delineamento de várias propostas metodológicas.

Especificamente no tocante a AD, Gracia (2005) destaca as influências do estruturalismo, marxismo e psicanálise na França e da etnografia da comunicação no âmbito anglo-saxão na década de 1970. Ainda no período, também as concepções pragmáticas e interacionistas adquiriram relevância, a palavra como forma de ação e a dimensão interativa de comunicação verbal são acentuadas. Na década de 1980, proliferam trabalhos autodenominados de Análise do Discurso, inseridos em várias disciplinas, difíceis de definir. Ferreira (2008) chama a atenção para o entrelaçamento entre Pêcheux, Foucault e Bakhtin nas diferentes tradições e histórias da AD e aponta três domínios que inscrevem as filiações teóricas da AD: a Linguística (pela afirmação de não transparência da linguagem); o materialismo histórico (por afirmar a não transparência da história), e a psicanálise (que traz à

tona a não transparência do sujeito, promovendo o deslocamento da noção de homem para a noção de sujeito, que se constitui na relação com o simbólico).

Nogueira (2001) destaca quatro áreas de influências teóricas associadas à AD. A primeira seria constituída pela pós-modernidade, marcada pelo questionamento à noção de verdade, às metanarrativas e concepções modernas de razão transcendental, desnudando a cumplicidade desses mecanismos com os constructos de neutralidade e objetividade; pela ênfase ao caráter desconstrucionista dos discursos pós-modernos; pelo reconhecimento de que o deslocamento do lugar ocupado pela linguagem provocou deslocamentos nos paradigmas das Ciências Humanas e Sociais e mudanças de sentido e função assumidas pela linguagem (que, na modernidade, aparece marcada pela transparência do sentido). A segunda área seria formada pelo conjunto de críticas à ciência moderna, formuladas a partir da Escola de Frankfurt, em especial aos constructos da objetividade e neutralidade e às instituições sociais; pela preocupação com linhas de ação para libertação social e pessoal dos indivíduos; pelo caráter acentuado da reflexividade e questionamento como característica central da teoria crítica. A terceira área seria constituída pela contribuição de Foucault, levando em consideração a articulação entre saber e poder e o poder como efeito de discurso, considerando também que as ideias sobre poder foucaultianas se tornaram ponto fulcral de algumas posições na AD. A quarta área de influência seria representada pelo conjunto de interações entre estruturalismo e pós-estruturalismo, que tiveram como centro de gravidade as Ciências Humanas e a Linguística, ajudando a compreender a concepção de linguagem subjacente a todas as concepções de AD, lembrando que o estruturalismo e o pós-estruturalismo comungam com anti-humanismo e no reconhecimento da variabilidade do significado; e que todas as tradições da AD comungam da visão pós-estruturalista da linguagem, como um lugar onde as identidades podem ser desafiadas e/ou mudadas, como chave para transformações linguísticas, sociais e políticas.

Nos contextos em que surge, a AD problematiza os mecanismos pelos quais a linguagem se materializa socialmente, preocupando-se em compreender como, no discurso, a ideologia exerce seus efeitos, materializa-se nele e através dele (ORLANDI, 2009), com o propósito de explorar o poder gerador do discurso como prática que não só designa os objetos a que se refere, mas também os constitui e institui (ROJO, 2005). A noção de discurso em questão apresenta um sentido bastante amplo, cobre todas as formas de interação verbal, formal e informal, o repertório interpretativo e o uso de esquemas linguísticos para construir significados (ORLANDI, 2007). Assim, a AD preocupa-se com o modo como a linguagem

constrói objetos, sujeitos, subjetividades, o *self* (WILLIG, 1999 apud NOGUEIRA), considerando que não constitui apenas um apanhado de códigos de comunicação, mas está completamente envolvida no processo de compreensão; que os discursos dirigem a percepção dos indivíduos e realizam coisas diversas. Em outras palavras, “um discurso constrói aquilo sobre o qual fala” (IÑIGUEZ, 2005, p. 106)²³.

Em torno do discurso, surgem diversas perspectivas de AD, ligadas a várias áreas de conhecimento e temas de interesse. Portanto, não se pode falar em um único significado para a AD. Como aponta Nogueira (2001), a mesma adquire significados diversos dependendo das tradições teóricas dos/as autores/as a que se encontrem vinculados. As tradições surgem no âmbito de várias disciplinas ou domínios do conhecimento, enfatizando diferentes aspectos da interação (IÑIGUEZ, 2005) a fim de problematizar, como, através das práticas discursivas, realizam-se outras práticas sociais (ROJO, 2005); influenciam a noção de discurso e a noção de discurso utilizada influencia também a concepção de AD. Dependendo da noção de discurso que se utilize, a concepção de AD adquirirá significados bastante diferenciados. Para Iñiguez (2005), a prática de AD se organiza em torno de duas grandes tradições: a anglo-saxônica e a francesa. A primeira agrupa o Giro Linguístico, a Teoria dos Atos da Fala, a Pragmática e a Etnometodologia. Na tradição francesa, está mais presente o trabalho de Pêcheux, Foucault e da escola russa (ligada aos trabalhos de Bakhtin) e a teoria da enunciação; a linguagem é tomada como instrumento regulador das relações sociais e para a prática da AD são necessárias, obrigatoriamente três operações: a diferenciação texto-discurso; a distinção locutor(a)/enunciador(a) e a operacionalização do corpus.

Quanto à diferenciação texto-discurso, considera-se que o texto constitui um conjunto de enunciados transcritos. Para que seja efetivamente um discurso, precisa cumprir certas condições: os enunciados devem ter sido produzidos nos marcos das instituições que restrinjam a própria enunciação, “a partir de um contexto interdiscursivo específico e revelador de condições históricas, sociais e intelectuais” (IÑIGUEZ, 2005, p. 128). Portanto, nem todos os conjuntos de enunciados cumprem essas condições, só aqueles que possuem valor para a coletividade, envolvem crenças e convicções compartilhadas, ou seja, textos que incluem um posicionamento discursivo. Também é enfatizado que a relação com o lugar de enunciação permite identificar a formação discursiva. A noção de formação discursiva, ainda

²³ Iñiguez (2005) lembra que discurso e Análise de Discurso não são termos unívocos e possuem sentidos diferentes em cada uma das variedades, tradições e práticas, ainda que estejam em processo de diálogo e articulação e compartilhem de uma série de elementos comuns, dentre eles uma perspectiva interdisciplinar, o que constitui, dá sentido e identidade a AD.

que polêmica, é básica na AD, como informa Sargentini (s.d.), pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com ideologia. Também dá á/ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso; além de compreender como ocorre o processo de definição do que pode e deve ser dito. Decorre daí o fato de que o discurso adquire sentido porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não em outra; por ter um sentido e não outro; representa no discurso as formações ideológicas, os sentidos sempre determinados ideologicamente por conta da discursividade, isto é, a maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele (ORLANDI, 2007)²⁴.

No que concerne à relação sujeito-discurso, considera-se que, na base de todo discurso, há um projeto totalizante de sujeito. O tipo de sujeito que constrói também é outro objeto bem próprio da tradição, um sujeito que assume o *status* de enunciador que define a formação discursiva na qual se encontra inserido. Cada formação discursiva tem vários lugares de enunciação, que pressupõem instituições específicas de produção do discurso. Estas, por sua vez, referem-se a todo dispositivo que delimite o exercício da função enunciativa. Além disso, a identidade de uma formação discursiva é definida primordialmente, embora não exclusivamente, por uma heterogeneidade de gêneros. A função de autor também é distinta da função de locutor.

Os discursos integram os mecanismos de regulação social e as estratégias políticas de legitimação. A regulação da produção, recepção e circulação dos discursos estabelece que tipo de discursos podem ser produzidos, em que contextos, quais as características que fazem com que se tornem apropriados e/ou desqualificados, impedidos de circular. A regulação dos discursos se articula pela imposição de idiomas, dialetos, registros e usos retóricos e linguísticos, aos quais nem todos os grupos têm acesso. A circulação dos discursos é controlada, às vezes, mediante a operacionalização do silenciamento. Neutralidade, naturalização e homogeneização também são estratégias de controle do poder sobre/pelos discursos, seja deslegitimando a fonte que os produziu, questionando sua autoridade e legitimação ou as representações e ideologias transmitidas através deles ou a adequabilidade dos discursos (ROJO, 2005).

²⁴ A autora ressignificou o termo ideologia, enfatizando sua presença na AD pela influencia de autores afiliados ao marxismo. É mister salientar que Foucault, por exemplo, recusa o termo por razões de ordem epistemológica, em especial pela sua recusa a usar um constructo tão fortemente vinculado à filosofia da consciência. Assim, a referencia ao termo é mais para preservar a referência a autora (ORLANDI), uma vez que não será utilizado como categoria por conta do diálogo estabelecido a partir de Foucault e a incongruência com questões epistemológicas apontadas.

Quanto à definição do corpus, considera-se que pode ser constituído por qualquer tipo de produção discursiva, admitindo-se uma grande diversidade de fórmulas, como conversações e interações institucionais e entrevistas transcritas, desde que o texto atenda aos critérios de representatividade – que não tem um sentido estatístico, mas de apontar que o que é importante sobre a pessoa em concreto não são suas qualidades pessoais e sim o fato de que é membro de um grupo ou coletivo – e aos efeitos discursivos – aqueles que operam num nível superior ao individual. Para ser um discurso, o texto deve apresentar efeitos discursivos, independentes da percepção que uma audiência pode ter de uma mensagem e, inclusive, estarem isentos da própria intenção de quem fala. São estes últimos efeitos que interessam para análise.

Convém, ainda, situar a Análise do Discurso Crítica, a ADC. Tida inicialmente como uma modalidade da tradição francesa, é cada vez mais referida como tradição, tamanha densidade e variedade interna adquiriu (IÑIGUEZ, 2005). Como principal expoente figura Norman Fairclough, que vê a linguagem como parte irreduzível da sociedade, apresentando um modelo que considera três dimensões possíveis de serem analisadas, também conhecido como modelo tridimensional de Fairclough (2001; 2003). Segundo este modelo, qualquer evento ou exemplo de discurso pode ser considerado, simultaneamente, um texto (análise linguística), um exemplo de prática discursiva (análise da produção e interpretação textual) e um exemplo de prática social (análise das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento comunicativo) (REZENDE E RAMALHO, 2006). A fim de atender ao modelo proposto, sugere que se considerem três perspectivas analíticas: a multidimensional, a multifuncional e a histórica. A primeira se volta para a análise das relações entre mudança discursiva e social, bem como para a relação das propriedades particularizadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos. A segunda é voltada à averiguação das mudanças nas práticas discursivas que contribuem para mudar o conhecimento, as relações e identidades sociais. A terceira foca a “estruturação ou os processos ‘articulatórios’ na construção de textos e na constituição, em longo prazo, de ‘ordens de discurso’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 27). O modelo foi ampliado privilegiando-se a análise da prática social, do movimento do discurso para a prática social. O novo enquadre foi desenvolvido por Chouliaraki e Fairclough (1999). Dessa forma,

o que caracteriza prioritariamente a ACD é o desejo de intervir na ordem social e discursiva, aumentando a reflexividade dos falantes, sua consciência das repercussões do uso lingüístico, dando as ferramentas necessárias para analisar e modificar seus usos, criando, além disso, através das análises, a possibilidade de que

surjam visões e representações alternativas dos acontecimentos. E o mesmo se dá com relação aos desenvolvimentos teóricos, já que a consideração dos efeitos que os discursos possam ter contribui para uma compreensão específica da relação entre discurso, poder e saber (ROJO, 2005, p. 217-18)

As contribuições auferidas das diversas tradições geram funções e atribuições disciplinares diferenciadas, orientadas por razões epistemológicas, teóricas e/ou políticas e influenciadas pela relevância contemporânea dos meios de comunicação social e tecnologias de comunicação no seu conjunto (IÑIGUEZ, 2005). Desse modo, a trajetória das diferentes modalidades e tradições de AD é marcada por uma grande e confusa rede de terminologias. Para o momento, considero importante destacar que “o termo discurso a que se aplica a AD é mais que uma metodologia, representa a superação de metodologias tradicionais e das tradições que as criam, dos modelos teóricos que as originam” (NOGUEIRA, 2001, p. 22); possui um sentido amplo, cobre todas as formas de interação verbal, formal e informal, que constituem o repertório interpretativo, e o uso de esquemas linguísticos para construir significados. Outra questão a ser destacada é que os procedimentos de análise não desconsideram essa realidade e apresentam aspectos variados em função das questões apresentadas pelas tradições a que se encontram vinculados.

Na análise que proponho destaco algumas condições mais gerais que levei em consideração. Em primeiro lugar, que não existe uma configuração ou explicação geral acerca de como a AD pode ser usada, mas faz-se necessária uma compreensão expressa dos pressupostos epistemológicos que lhe são subjacentes (NOGUEIRA, 2001; IÑIGUEZ, 2005) que, de forma alguma, podem manifestar pretensão a uma visão verdadeira, objetiva ou neutra em relação aos fenômenos que analisa. Em segundo lugar, conforme observa Rezende (2007, p. 23), o fato de que “somente o conceito funcionalista de linguística é aplicável a AD”. Em terceiro, torna-se indispensável a compreensão de como estruturas linguísticas são usadas como modo de ação sobre o mundo e sobre as pessoas, sendo necessário, ainda, proceder algumas distinções teóricas e metodológicas em relação às Ciências Sociais, que devem ser identificadas na sua prática analítica, e à Linguística porque não trabalha com as marcas (formais) mas com propriedades discursivas – materiais – que referem a língua à história para significar – relação língua-exterioridade.²⁵ (ORLANDI, 2007)

²⁵ Há também recomendações de cunho mais “técnico”, relativas ao uso de tecnologias de informática para o registro. Os recursos técnicos que a AD mobiliza são extraordinariamente variados provem de tradições diversas. Independente da ferramenta usada ela tem que ser utilizada na totalidade do *corpus*. A preparação do *corpus* deve ser feita com bastante cuidado. O material documental deve ser sistematicamente catalogadas. As fontes verbais devem ser registradas e/ou transcritas com o maior o maior detalhamento possível para que qualquer interação sutil, incidência

O diálogo com as observações destacadas me auxiliou também na definição do percurso e procedimentos analíticos que adotei, levando em consideração ainda os aspectos definidos pela proximidade com o conhecimento na perspectiva feminista, que inclui o recurso da teoria das relações de gênero. Conforme Orlandi (2007), as possibilidades quanto aos procedimentos de análise são inúmeras, porquanto analistas diferentes podem legitimamente optar por níveis diferentes de análise e pelo uso de procedimentos também diferentes. Todos os usos se dão em condições de produção diferentes e podem ser referidos a diferentes formações discursivas. Inspirada na tradição francesa, a autora propõe a criação de um dispositivo de análise, construído mediante operações teóricas, a partir da questão que se coloca face aos materiais de análise que constituem seu *corpus*, almejando a compreensão do fenômeno em função do domínio científico à qual se encontra vinculada a pesquisa. Dessa forma, a constituição do *corpus*, como primeiro ponto a ser considerado no empreendimento analítico, ocupa um lugar central na AD (SARGENTINI, 2008). Devem-se levar em consideração, também, práticas discursivas de diferentes naturezas (POSSENTIM, 2008) – como imagens, sons, letras, conversações, performances artísticas, dentre outros, considerando sua “memória, espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva” (ORLANDI, 2007, p. 63), em grande medida resultando de uma construção do próprio analista.

Por último, a análise deve explicitar o modo de produção de sentidos do objeto de investigação, fazendo aparecer o modo de funcionamento do discurso, sua relação com as formações discursivas, a conversão da superfície linguística em um objeto teórico, linguisticamente de-superficializado, ou, como afirma Orlandi (2007, p.66), de “fazer desaparecer o produto em si e aparecer o processo”, que deve ser marcado pelo esforço de reconstituição do *corpus* pela conversão da superfície linguística em corpo teórico, preparando o terreno para que se proceda à análise da discursividade. Inicia-se o trabalho analítico pela reconfiguração do corpus retomando-se conceitos e noções, uma vez que “a AD tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante, entre teoria, consulta ao corpus e análise” (idem). A análise se inicia a partir dos vestígios que vão sendo encontrados na procura do processo discursivo. Nesse momento, dá-se a passagem das formações discursivas para sua relação com a ideologia, para se chegar à compreensão de como se constituem os

ou circunstância possa ser identificada além das palavras emitidas, interrupções, respirações, pausas e expressões corporais (IÑIGUEZ, 2005).

sentidos desse dizer²⁶. Orlandi (2007) apresenta ainda uma série de noções²⁷ que sustentam a possibilidade de análise, chamando a atenção para as diferentes formas com que interagem entre si e aponta algumas possibilidades de tipologias de AD, com a seguinte ressalva:

A tipologia é útil, mas não deve fazer parte das preocupações centrais do analista pois o que caracteriza o discurso, antes de tudo não é o seu tipo, é o seu modo de funcionamento. Portanto o que interessa primordialmente são as propriedades internas ao processo discursivo: condições, remissão a formações discursivas e o modo de funcionamento [...] as palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmas atravessadas de silêncio. É isso que tem que fazer parte da observação do analista (p. 85).

Diante do exposto, ressalto que a organização do itinerário da pesquisa levou em consideração as recomendações da autora em relação à constituição do *corpus* e à construção do dispositivo de análise, partindo do problema tomado como objeto de análise, do enquadramento das questões teórico-epistemológicas utilizadas para problematizá-lo, delimitado em grande medida pelas provocações feministas que oferecem uma perspectiva teórico-política específica às relações de gênero e às ponderações trazidas pela AD. A estrutura do trabalho, já apontada na primeira parte, bem como as questões enfocadas na análise representam, portanto, uma tentativa de acomodação dos caminhos adotados pela investigação.

No meu trabalho de análise procurei aplicar as contribuições das diversas tradições na constituição e análise do *corpus*, salientando que não pude privilegiar analiticamente as interações promovidas pelo PMSE em virtude da forma como este funcionou no município de João Pessoa, porque não tive acesso.

²⁶ De acordo com a autora “isso define em grande parte o trabalho do analista: observando as condições de produção e verificando também funcionamento da memória, ele deve remeter o dizer de uma FD (e não de outra) para compreender o sentido do que ali está dito [...] o analista deve poder explicitar os processos de identificação pela sua análise: falamos a mesma língua mas falamos diferente (ORLANDI, 2007, p. 45)

²⁷ “Processos como paráfrase, metáfora, sinonímia são presença da historicidade na língua, atestam na língua a sua capacidade de historicizar-se correspondente à noção de criatividade e produtividade interdiscursividade, as mudanças ocorrem no jogo da paráfrase e polissemia. O jogo entre paráfrase e polissemia atesta o confronto entre o simbólico e o político. Todo diz” (ORLANDI, 2006, p. 67).

2. MATERIAIS PRINCIPAIS PARA IMPLEMENTAR O PMSE.

Na introdução, apresentei o Plano de Mobilização Social pela Educação e, entre as estratégias planejadas para implementação, está a formação do/a mobilizador/a. Um dos documentos indicados para se tornar voluntário/a é a leitura do “Manual do mobilizador”, como também apresentar a Cartilha “Pais acompanhem a vida escolar dos seus filhos” durante as reuniões com as famílias.

Nesse capítulo, apresento a análise dos materiais usados para implementação do Plano: em um primeiro momento, analiso o documento “Manual para formação/capacitação de Agentes Mobilizadores pela Educação; e, num segundo momento, faço a análise da Cartilha.

2.1 Manual para formação/capacitação de Agentes Mobilizadores pela Educação.

As ações desenvolvidas pelo Plano têm sua implementação prevista com base na convocação de diversos segmentos sociais – trabalhadores/as, empresários/as, profissionais liberais, membros de igrejas, estudantes, representantes de sindicatos e organizações não governamentais (ONGs), associações de bairro e comunitárias, secretarias estaduais e municipais de educação, dentre outros – para se tornarem mobilizadores/as sociais pela educação, atuando como agentes que assumam a tarefa de sensibilizar as famílias para participar da vida escolar dos filhos e, dessa forma, contribuir com o sucesso da educação no país (Brasil, 2008).

O manual elaborado em outubro de 2008 é composto por 32 páginas, com um capítulo sobre a educação brasileira e um segundo sobre a participação e mobilização. No documento, há também o anexo da I Cartilha FNDE e o Plano de Mobilização das Igrejas Cristãs pela Educação. O Manual anuncia como objetivo

[...] ser um instrumento de informação para orientar o trabalho dos mobilizadores junto às famílias, às lideranças de igrejas, às lideranças comunitárias, aos voluntários, aos demais membros de igrejas e à comunidade em geral pela melhoria da qualidade da educação básica. [...] (BRASIL, 2008, p.1)

Na primeira parte, apresenta o panorama da educação básica, a legislação na qual ela está amparada e as principais políticas públicas e programas educacionais, dentre outros aspectos, como níveis de ensino; as modalidades de ensino; os sistemas educacionais; as responsabilidades da sociedade e autoridades; –programas para melhorar a educação, as metas do Governo Federal para atingir até 2020 a nota 6.0 (Plano de Metas Compromisso Todos

pela Educação); a definição do PDE-escola; indicadores para se avaliar o que constitui uma boa escola.

Na segunda parte, são apresentadas ideias e sugestões sobre o que pode ser feito pelo Agente Mobilizador para participar desse esforço nacional pela melhoria da educação brasileira. É indicada a leitura do Plano de Mobilização pela Educação e do item como ser um mobilizador. Por último, um anexo com mais uma Cartilha sobre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Antes de entrar na análise do manual, é preciso esclarecer que a pessoa interessada em se tornar mobilizadora deve, para ter acesso ao referido manual, conectar-se ao *site* e preencher o formulário de inscrição. Como subsídio à sua atuação como mobilizador/a, o site disponibiliza uma apresentação em arquivo *Power Point*. Além de outras sugestões que podem auxiliar na sua atuação, o documento indica navegar pelo *site* da Mobilização (<http://mse.mec.gov.br>) e pelo *Blog* (<http://familiaeducadora.blogspot.com>).

No *blog* ou no *site*, há uma área denominada **Materiais de Mobilização** e, em destaque, o **Manual de Capacitação de Agentes Mobilizadores - versão preliminar**. É solicitado que “o mobilizador” não apenas o leia, mas também proponha que “os interessados” de sua cidade façam o mesmo, em especial, as orientações gerais sobre como mobilizar.

Ao convocar toda a sociedade para atuar em prol da melhoria da educação, o manual diz, textualmente, que o baixo IDEB apresentado por algumas escolas é resultante da baixa qualidade da educação, advinda das desigualdades escolares como, por exemplo, a formação dos docentes, a gestão escolar e pedagógica, os processos avaliativos e o material de ensino (BRASIL, 2008). Portanto, para mudar essa situação, segundo o documento, é fundamental o envolvimento da sociedade e, em particular, das famílias. O documento também convoca os diversos setores, especialmente, as igrejas.

Ainda segundo o documento “Visando ao sucesso na implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE”, o Ministério da Educação buscou o apoio das entidades representativas das Igrejas Cristãs – Conselho Latino-Americano de Igrejas (CLAI), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e Conselho Nacional das Igrejas Cristãs (CONIC) – para mobilizar as famílias com as quais interagem. O objetivo é garantir que o Brasil alcance, em 2022, um padrão de qualidade na educação semelhante ao dos países “mais desenvolvidos” do mundo. Temos, assim, a realidade que serviu de lastro para o surgimento

do Plano de Mobilização de Igrejas Cristãs pela Educação, que tomou como referência as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação²⁸ - programa integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação e a experiência de igrejas cristãs na sua prática cotidiana nas comunidade (BRASIL, 2008).

No item “Quais são as responsabilidades?”, o Manual traz a informação sobre a Constituição Federal, que determina que o ensino deve ser obrigatório e gratuito para todas as crianças de 7 a 14 anos enfatizando, porém, que essa obrigação deve ser compartilhada, cabendo ao poder público oferecer escolas e vagas para todos as crianças nessa faixa etária e aos pais o cumprimento de uma série de obrigações fundamentadas no art. 6 da LDB:

“Os pais têm obrigação de colocar e manter seus filhos nessa idade na escola. O Art.6 da LDB diz que é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos 7 anos de idade, no ensino fundamental” (BRASIL, 2008, p. 7).

Também faz parte do Manual a estratégia delineada para “pais” no que concerne à fiscalização de escola e professores/as:

“Para acompanhar a frequência dos professores os pais e responsáveis devem orientar seus filhos para verificar a frequência do professor e a procurar a escola caso haja muitas faltas”. Segundo o documento, “essa orientação pode ser passada durante cultos, missas, pregações, além de abordar o tema em almoços comunitários, cafés da manhã, chás de senhoras, jantares etc. (BRASIL, 2008, p.38).

Conforme descrito, o manual apresenta as diretrizes expostas na íntegra. O e é, também, direcionado às/aos integrantes de Igrejas Cristãs. Entre as diretrizes, percebem-se evidências da reiteração de padrões tradicionais de gênero, como o uso de uma linguagem sexista e reiteração da responsabilidade materna e/ou feminina pelo sucesso e qualidade da educação das crianças ao sugerir, por exemplo, a mobilização em “chás de senhoras”. Os demais pontos, como as diretrizes, são resumidas e traduzidas na Cartilha, objeto de análise posterior neste trabalho.

²⁸ O Plano de Metas propõe 28 diretrizes e estabelece metas de qualidade para as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino. O objetivo é envolver estados, municípios, famílias e comunidades em torno da melhoria da qualidade da educação básica. Todos os 26 estados, o Distrito Federal e a quase totalidade dos municípios já aderiram ao Plano.

Oliveira (2008), ao fazer um levantamento histórico sobre a educação e religião das mulheres no Brasil do século XIX, mostra que, em meio a tantas mudanças decorrentes de industrialização e urbanização presentes na Europa e Estados Unidos, foram idealizadas a educação e a religião como estratégias de relação de poder, para impor o comportamento individual e coletivamente aceitável. Segundo a autora, o sistema patriarcal, legitimado ao longo da história pela religião cristã, é responsável pelas práticas sociais que naturalizam o papel da mulher restrito ao espaço doméstico, favorecendo o exercício de poder pelo masculino em detrimento do feminino. A mulher, ao longo dos anos, foi ganhando espaço no meio público quando foram abertos colégios para educação de moças, o que possibilitou a profissionalização da mulher. Assim é que, no decorrer dos anos, a profissão do magistério vai se tornar praticamente feminina, o que é percebido atualmente nos cursos na área de educação. Segundo tal lógica, a profissionalização feminina foi possível desde que a mulher cumprisse seus papéis tradicionais de “boa” mãe, “boa” esposa e formadora de futuro/as cidadãos. Nesse contexto, é vista como uma missão, uma vocação religiosa. Idealiza-se, então, o modelo de mãe educadora dos/as seus/suas próprios/as filhos/as, artifícios que têm seu lugar garantido na proposta e estratégia do PMSE que não tergiversa quando se trata de utilizar a fundamentação religiosa para garantir os objetivos a que se propõe, a despeito de, constitucionalmente, vivermos um Estado laico.

Analisar fenômeno religioso não é tarefa simples, implicando entendê-lo como uma realidade situada, limitada e orientada socialmente, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a gestou. Não é sem razão que a religião ocupa um importante lugar nos estudos sócio-antropológicos, pois, na pergunta pela dinâmica social, cabe perguntar pelos dinamizadores sociais. A religião é, antes de tudo, uma construção sociocultural. Portanto, discutir religião é discutir transformações sociais, relações de poder, de classe, de gênero, de raça/etnia (SOUSA 2004, p.12).

Segundo Sousa (2004), num levantamento sobre produção de artigos em revistas feministas²⁹, apurou-se que a maioria tematiza a violência, perpassados pela noção de violência simbólica, recorrendo na religião uma de suas principais aliadas, posto que

[...] A religião, com suas heranças misóginas, seria um veículo eficaz para a naturalização e legitimação da violência de gênero. É essa a perspectiva dos

²⁹ Levantamento de textos realizado nos Cadernos Pagu e pela Revista Estudos Feministas, revela que os artigos que articulam gênero e religião representam menos de 10% do total de artigos publicados desde a criação de ambas as revistas.

escritos que discutem a influência da religião sobre o processo de construção da identidade do homem e mulher, sobre a culpabilização da mulher e sobre a sacralização da violência. (SOUZA, 2004, p.126).

Entre as diretrizes expostas no manual, percebem-se evidências da reiteração de padrões tradicionais de gênero, como o uso de uma linguagem sexista e reiteração da responsabilidade materna e/ou feminina pelo sucesso e qualidade da educação das crianças ao sugerir, por exemplo, a mobilização em “chás de senhoras”. Os demais pontos, como as diretrizes, são resumidas e traduzidas na Cartilha, objeto de análise posterior neste trabalho.

2.2 Cartilha “Pais acompanhem a vida escolar dos seus filhos”.

Dividi a análise da Cartilha, em três momentos complementares, cuja separação analítica atende apenas o empenho didático de facilitar a compreensão. No primeiro, discorro sobre aspectos linguísticos da análise. No segundo momento, apresento um esforço de contextualização discursiva da política na qual se encontra inserida. Por último, trago um esforço de elucidação das dimensões atinentes às relações de gênero presentes na forma como foi construído o documento objeto de análise relacionando-as ao segundo aspecto, finalizando com uma reflexão sobre os efeitos que tais construções de gênero podem apresentar sobre a vida das mulheres. Em todos os momentos, tomo como base os textos e as imagens – ilustrados a partir da reprodução da Cartilha – e a forma como se coadunam na reprodução dos discursos analisados.

2.2.1 Recursos linguísticos empregados na Cartilha do PMSE.

A Cartilha tomada como objeto de análise enquadra-se no gênero relativamente recente Cartilha educativa e/ou quadrinizada, criado no âmbito das campanhas governamentais, com “o intuito de facilitar o acesso à informação, por parte de pessoas oriundas de diferentes contextos socioculturais, com diferentes graus de escolaridade” (Mendonça, 2008), sendo utilizada por diversas áreas, em especial na educação.

De acordo com Gracia (*apud* Mendonça, 2008), as primeiras Cartilhas voltadas para a alfabetização no Brasil são datadas de 1940 e apresentam denotado cunho político, produzidas e publicadas em grande escala pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) do governo de Getúlio Vargas ainda nesta década, tendo em vista que, no período, a

propaganda tornou-se um importante instrumento político, através do qual líderes políticos tentavam criar um canal mais direto de comunicação com as massas. Observa ainda que tais instrumentos eram utilizados para conclamar os/as brasileiros/as, de crianças a adultos, a contribuírem para o bem comum, como células de um mesmo corpo (o Estado), em tom de exortação que se refletia tanto nas imagens quanto no texto verbal, bastante peculiar ao estilo Vargas de governar. Pelas imagens se apresentava um líder sorridente, atencioso e carismático, associadas a outras que traziam trabalhadores caminhando numa única direção, como a entrada de uma fábrica no começo do expediente, formando uma fila que também “dirige” nosso olhar para o fundo da cena, onde um relógio e uma ampulheta gigantes relembram a urgência do tempo, já que o trabalho e o conseqüente progresso não podiam esperar. Dessa forma, mesmo leitores/as não alfabetizados/as, que representavam um grande contingente no período, podiam facilmente compreender a mensagem, sendo mesmo capturados/as por elas, já que as cenas retratavam o cotidiano da maioria das pessoas (trabalho, escola, família etc.), vinculando ao líder político.

Já os textos verbais, ao se dirigirem diretamente aos/as leitores/as, deixavam ainda mais nítida a estratégia da exortação de cada pessoa para assumir sua responsabilidade individual diante da Nação:

Crianças! Aprendendo, no lar e nas escolas, o vulto da Pátria, trareis para a vida prática todas as possibilidades de êxito. Só o amor constrói e, amando o Brasil, forçosamente o conduzireis aos mais altos destinos entre as nações, realizando os desejos de engrandecimento aninhados em cada coração brasileiro [...] A hora é de ação clara e direta, de realizações úteis, de trabalho fecundo e criador. Dar todo o prometido à Nação, que espera diretivas sadias, conduzi-la sem tergiversações, resolver executar acima de sentimentalismos e delongas, é o nosso dever. Havemos de cumpri-lo integralmente, porque o Brasil está de pé, vigilante e disposto a tudo empenhar na conquista do seu destino imortal! (Mendonça, 2008, p. 95-96)

No âmbito do PMSE, a Cartilha é o principal instrumento utilizado na mobilização com as famílias. Segundo o Plano, uma das ações previstas é mapear e agir com aquelas famílias com crianças pertencentes às escolas que apresentaram o menor IDEB, portanto uma estratégia de convencimento e alcance é a utilização da Cartilha³⁰.

Essa Cartilha foi produzida em duas versões, a primeira intitulada “Famílias, Acompanhem a Vida Escolar dos Seus Filhos”, vindo a ser substituída posteriormente, ainda

³⁰ Iniciei o capítulo falando sobre alfabetização através das Cartilhas no Governo Vargas apenas para demonstrar como este recurso vem sendo amplamente utilizado como estratégia discursiva das políticas educacionais do país

no mesmo ano de 2008, por aquela que vem sendo usada nas atividades de mobilização do Plano, intitulada “Acompanhem a Vida Escolar dos Seus Filhos”. Esta segunda teve o *layout* reformulado para que o material pudesse ser utilizado, mantendo, no entanto, o mesmo conteúdo adotado na primeira, diferenciando-se daquela apenas quanto às ilustrações.

De acordo com o governo federal a substituição foi efetuada com a intenção de diminuir o tamanho do arquivo a fim de facilitar o custo da impressão, mas é visível a alteração do conceito ou estratégia de comunicação presente na troca das imagens. A primeira é ilustrada com fotografias que nem de longe traduzem a realidade da escola pública brasileira, dando a ideia de que estamos num outro país³¹. Já a segunda é ilustrada alternando texto e desenho em quadrinhos, criando “clima” de familiaridade com as gravuras. No trabalho tomarei para análise apenas a segunda Cartilha, uma vez ser esta a utilizada na mobilização promovida pelo PMSE.

A segunda versão da Cartilha é ilustrada pelo cartunista Ziraldo; o conteúdo é elaborado em conjunto pelo Ministério da Educação e instituições parceiras da Mobilização Social pela Educação: Associação de Igrejas Cristãs (CONIC), Conselho Latino-Americano de Igrejas (CLAI), Conferencia Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a ONG Todos pela Educação³². O material traz dicas e orientações para o cuidado com a educação dos filhos em casa e na escola. Apresenta, no total, 16 páginas, com dimensões 19,6 x 13,5cm, com cores predominantes de amarelo, verde, azul e branco, destacando-se o uso mais recorrente do verde e amarelo, inclusive como bordas para capa e contracapa, numa alusão direta às cores predominantes na bandeira brasileira, vinculando a convocação das famílias à ideia de interesse nacional, reproduzindo, dessa maneira, a estratégia apontada por Gracia (*apud* Mendonça ,2008) ao analisar Cartilhas educativas do governo Vargas. O arquivo é disponibilizado em duas versões. A versão em baixa resolução facilita a exibição de seu

³¹ Disponível em, <<http://familiaeducadora.blogspot.com.br/2010/07/mobilizacao-conta-com-nova-Cartilha.html>>;

³² CONIC é uma “associação de igrejas cristãs reunidas em busca do serviço a Deus, à confissão de fé comum e ao compromisso missionário, visando aumentar a comunhão cristã e o testemunho do Evangelho no Brasil (www.conic.org.br). O Conselho Latino-Americano de Igrejas/CLAI é uma organização de igrejas e movimentos cristãos criada para promover a unidade entre os cristãos da América Latina e do Caribe, criada em 1983 no Peru. É um organismo de consulta, apoio e coordenação. Não possui nenhuma autoridade sobre seus membros quanto à doutrina, governo e culto. Sua sede é em Quito, Equador. Disponível em <<http://www.conic.org.br/cms>> . A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) é um organismo permanente que reúne os Bispos católicos do Brasil. A ONG “Todos Pela Educação” é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos e que tem como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>> >

conteúdo em apresentações de slides, durante exposições de mobilização. A outra versão possibilita a impressão da publicação, facilitando o custeio, uma vez que

os mobilizadores podem buscar parcerias junto a órgãos públicos, como secretarias municipais de educação, além de empresas, organizações religiosas e não governamentais, para custear a reprodução em gráfica da Cartilha, de modo que possa ser utilizada em ações junto às famílias (BRASIL,2012, p. 7)³³

Nos textos da Cartilha, os verbos se encontram no modo imperativo. Não só dizem aos/as supostos/as leitores/as o que fazer como lhes fornecem os meios, motivações e justificativas para fazê-lo. Como observam Souto e Souza (2009), o “fazer agir” do discurso imperativo (modo verbal típico do gênero textual instrucional) está associado à maneira de fazer e à apresentação dos motivos pelos quais o/a destinatário/a deve realizar o que é dito, apresentando-lhes um plano de ação a ser seguido – o que fazer, como fazer, por que fazer – para o alcance de um macro objetivo. Este, por sua vez, corresponde à ação que o locutor quer que o destinatário realize (o que fazer) e que ele, o destinatário, deseja ou necessita realizar. Os comandos correspondem ao “como fazer”, representando os passos ou plano de execução para se realizar o objetivo. Os textos são cuidadosamente elaborados e ilustrados com a função de subsumir os possíveis questionamentos das famílias, como se as questões, ali lançadas, fossem as questões que provavelmente pais, mães e responsáveis fariam, através de uma elaborada hierarquização dos comandos: “acompanhem a vida escolar de seus filhos” (figura 1); “como participar da vida escolar de seus filhos” (figura 3); “como manifestar interesse” (figuras 5 e 6); “como os pais podem ajudar a escola em casa” (p. 6); “como saber se a escola está ensinando direitinho” (figuras 9 e 10). A hierarquização das informações apresenta uma sequência a ser adotada no tempo de agir dos/as leitores/as, orientados/as pela organização de comandos a serem executados em ordem sucessiva, sob pena de comprometer a concretização do macro objetivo, ao passo que compromete-os/as e responsabiliza-os/as pelo seu (não) cumprimento. A seção “como participar da vida escolar de seus filhos” (figura 3 e 4) relaciona-se ao modo “como o que fazer para” participar da vida escolar dos filhos³⁴, acompanhado de ilustração que sugere à família seguir a seta que indica o caminho da escola.

³³ Arquivo no formato [http, disponível em <<http://familiaeducadora.blogspot.com.br/2010/07/mobilizacao-conta-com-nova-Cartilha.html>>](http://familiaeducadora.blogspot.com.br/2010/07/mobilizacao-conta-com-nova-Cartilha.html) Acessado em janeiro de 2012.

³⁴ No caso estamos utilizando o gênero masculino por ser aquele utilizado na Cartilha, como veremos mais adiante.

No âmbito da casa, enquanto a criança estuda, pai e mãe têm seu olhar capturado pelo caminho da escola, indicada pela seta que aparece ao lado da casa, direcionando, ao mesmo tempo, o olhar dos/as personagens e dos/as leitores/as. Neste sentido, trago as contribuições de Kress e Van Leeuwen (*apud* Mendonça (2008) que chamam a atenção para a importância do olhar na configuração visual de imagens com a figura humana. Para os autores,

as imagens em que o olhar fixo da pessoa representada se dirige diretamente ao leitor estabelecem com ele uma relação imaginária, enquanto imagens mais analíticas e esquemáticas convidam ao escrutínio impessoal, distante. Essa relação direta com o leitor (relação de envolvimento, em última instância) também é construída por meio de outros recursos visuais, especialmente em gêneros publicitários. Esta busca é marcada pelo ocaso da noção de abundância de partes (ou ingredientes ou variedades de um produto), da fascinação pela qualidade do produto, estimulada por texturas brilhantes e vívidas, que predominam em relação a uma análise objetiva. Nas palavras dos autores, “a persuasão está em primeiro Plano, instrução e exposição estão em segundo Plano.” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2005, p. 90).

O texto instrucional que acompanha a ilustração sugere uma sequência de (seis) verbos que expressam ordem: visitem, conversem, peçam, perguntem, leiam, compareçam. Em outras palavras, o modo de realizar o macro objetivo foi tomado como um objetivo menor, para o qual também se estabeleceu um modo de execução.

O porquê fazer na seção “como os pais podem ajudar a escola em casa” (figuras 7 e 8) funciona como justificativa para os comandos que conduzem à ação maior, tomada como macro objetivo, responsabilizar os pais pela escola, pelos quais se busca convencê-los com argumentos lógicos ou persuadi-los mediante apelos emocionais de sedução ou ameaça, que criam supostas evidências. Daí, serem constantemente usadas, na justificativa, relações semânticas de explicação, finalidade e conclusão, além do fato de ser estruturada por sequências textuais do tipo exposição, descrição, relatos, dentre outros, recorrendo também a variados índices de argumentatividade, tais como: argumentos de autoridade, depoimentos pessoais, indicadores percentuais ou quantidades relevantes, representações de destinatários/as no texto e léxico de caráter apelativo, como adjetivos, advérbios, diminutivos e superlativos modalizadores de afetividade (SOUTO E SOUZA, 2009, p.14).



Figura 1: capa (MEC/PMSE, 2010)



Figura 2: contracapa (MEC/PMSE, 2010)



Figura 3 (MEC/PMSE, 2010, p. 2)

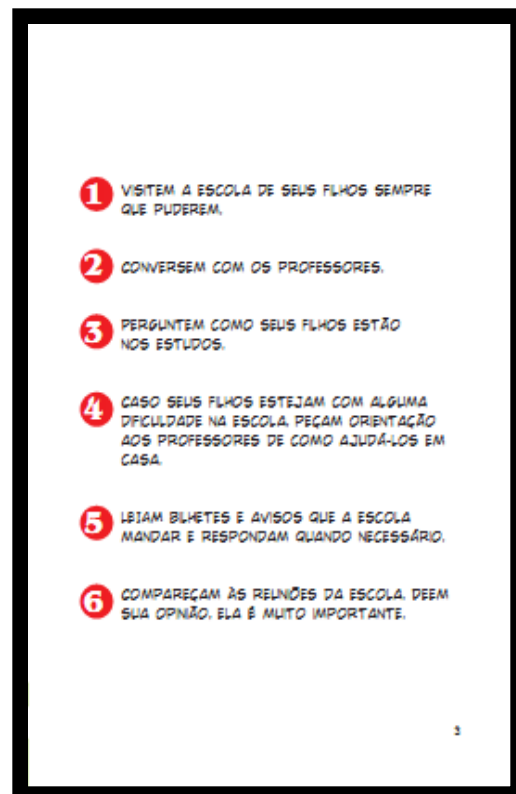


Figura 4 (MEC/PMSE, 2010, p. 3)

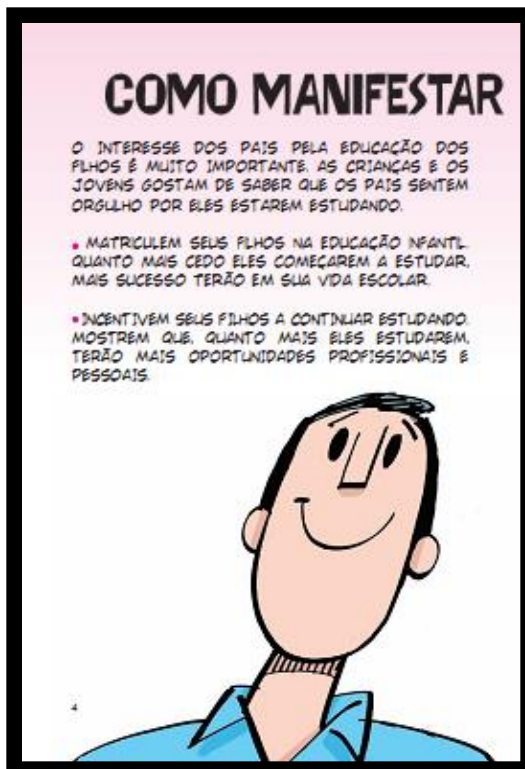


Figura 5 (MEC/PMSE, 2010, p. 4)



Figura 6 (MEC/PMSE, 2010, p. 5)



Figura 7 (MEC/PMSE, 2010, p. 6)

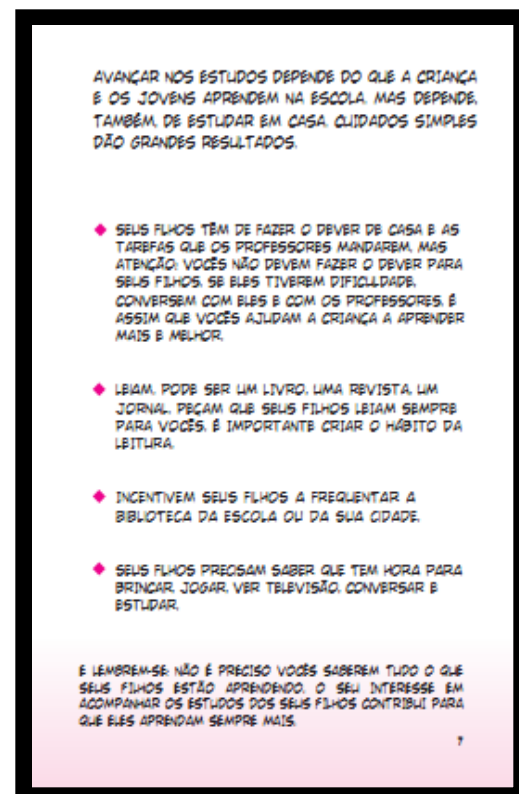


Figura 8 (MEC/PMSE, 2010, p.7)

COMO SABER SE A ESCOLA ESTÁ ENSINANDO

O **IDEB** DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) É UMA NOTA QUE MOSTRA SE OS ALUNOS ESTÃO APRENDENDO O QUE TÊM DE APRENDER NA IDADE CERTA.

- TODA ESCOLA TEM UMA NOTA NO **IDEB** QUE VAI DE 0 A 10. CONHEÇAM A NOTA DO **IDEB** DA ESCOLA DE SEUS FILHOS. ASSIM VOCÊS SABERÃO SE ELA ESTÁ BEM E COMO PODE MELHORAR.
- CONVERSEM COM A DIRETORIA, OS PROFESSORES E O CONSELHO ESCOLAR SOBRE O RESULTADO ALCANÇADO PELA ESCOLA DE SEUS FILHOS. VEJAM COM ELÉS COMO VOCÊS PODEM AJUDAR A AUMENTAR O **IDEB**.

FIQUEM DE OLHO NO IDEB.




Figura 9 (MEC/PMSE, 2010, p. 8)

DIREITINHO.



Figura 10 (MEC/PMSE, 2010, p. 9)

VEJAM O QUE UMA BOA

VOCÊS SABIAM QUE EM TODO O BRASIL EXISTEM BOAS ESCOLAS PÚBLICAS? ELAS TÊM COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES E CRIAM CONDIÇÕES PARA QUE ELAS TENHAM SUCESSO. ISSO PORQUE:

- OS PROFESSORES NÃO SE ATRASAM E NÃO FALTAM.
- OS PROFESSORES SÃO VALORIZADOS.
- OS PROFESSORES SÃO DEDICADOS E BEM PREPARADOS. SÃO PACIENTES, ATENCIOSOS, CONHECEM SEUS ALUNOS, CONVERSAM COM A TURMA E SABEM MANTER A DISCIPLINA.
- OS PROFESSORES PROMOVEM A EDUCAÇÃO INTEGRAL QUE DESENVOLVE A ÉTICA A SOLIDARIEDADE E A CIDADANIA, RESPEITANDO A DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA DE SEUS ALUNOS.




Figura 11 (MEC/PMSE, p. 10)

ESCOLA DEVE OFERECER.

- HÁ PARTICIPAÇÃO DAS FAMILIAS NAS REUNIÕES ESCOLARES E NO CONSELHO ESCOLAR.
- TODOS CONHECEM AS NECESSIDADES DE SAÚDE DE SEUS ALUNOS.

A ESCOLA DOS SEUS FILHOS PODE SER ASSIM. A BOA ESCOLA PÚBLICA NÃO É UM SONHO. ISSO DEPENDE TAMBÉM DE VOCÊS.



Figura 12 (MEC/PMSE, p.11)

O QUE SE DEVE COBRAR DA ESCOLA PÚBLICA.

- OS ESTUDANTES TÊM O DIREITO A TER AULAS TODOS OS DIAS DO ANO ESCOLAR. SE O PROFESSOR FALTAR, TEM DE SER SUBSTITUÍDO.
- SEUS FILHOS TÊM DIREITO A UMA BOA MERENDA ESCOLAR TODOS OS DIAS. ISSO NÃO É FAVOR, É OBRIGAÇÃO DO GOVERNO. VERIFIQUEM SE A ESCOLA DE SEUS FILHOS ESTÁ OFERECENDO MERENDA DE QUALIDADE.
- A ESCOLA RECEBE DO GOVERNO FEDERAL LIVROS PARA AS CRIANÇAS ESTUDAREM. SEUS FILHOS ESTÃO RECEBENDO ESSES LIVROS?
- AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA TÊM O DIREITO DE SER MATRICULADAS NAS CLASSES COMUNS DE ENSINO. ELAS PODEM E DEVEM CONVIVER E ESTUDAR COM AS CRIANÇAS QUE NÃO TÊM DEFICIÊNCIA.

12

Figura 13 (MEC/PMSE, p. 12)

A EDUCAÇÃO PÚBLICA É RESPONSABILIDADE DE TODOS, DAS PREFEITURAS, DOS GOVERNOS E DA SOCIEDADE.

SE VOCÊS OBSERVAREM IRREGULARIDADES, COMO FALTA DE VAGAS, FALTA DE PROFESSORES, FALTA DE MERENDA DE QUALIDADE E INSTALAÇÕES DEFICIENTES, NÃO SE CONFORMEM. PROCUREM A DIREÇÃO DA ESCOLA E RECLAMEM. **É SEU DIREITO.**



13

Figura 14 (MEC/PMSE, p. 13)

O QUE MAIS SE PODE FAZER.

O CONSELHO ESCOLAR AJUDA A MELHORAR OS RESULTADOS DA ESCOLA. ELE AJUDA A RESOLVER OS PROBLEMAS DO DIA A DIA. POR ISSO, É MUITO IMPORTANTE:

- CONHECER AS PESSOAS QUE FAZEM PARTE DO CONSELHO E O TRABALHO QUE ELE FAZ.
- EXIGIR A CRIAÇÃO DO CONSELHO, SE NA ESCOLA DE SEUS FILHOS AINDA NÃO EXISTIR UM.
- CONVERSAR COM AS PESSOAS DO CONSELHO ESCOLAR SOBRE AS CONDIÇÕES E O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA - PROFESSORES, OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES, BIBLIOTECA, LABORATÓRIOS DE CIÊNCIAS E INFORMÁTICA, OS CUIDADOS COM O PRÉDIO, COM OS BANHEIROS E AS SALAS DE AULA.

14

Figura 15 (MEC/PMSE, p. 14)

SEMPRE É TEMPO DE APRENDER.

FALAMOS COMO VOCÊS PODEM E DEVEM APOIAR A VIDA ESCOLAR DE SEUS FILHOS. MAS E VOCÊS? CONCLUÍRAM OS ESTUDOS? SE NÃO, PROCUREM A ESCOLA DE SEU BAIRRO E VEJAM SE ELA OFERECER EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. CONVIDEM PESSOAS DE SUA FAMÍLIA E DE SUA COMUNIDADE A FAZER O MESMO. SEMPRE É TEMPO DE APRENDER!



15

Figura 16 (MEC/PMSE, p. 15)

Como material de apoio pedagógico, a Cartilha pode ser utilizada com o propósito de repassar informações e costuma ser tomada como portadora da verdade – especialmente

para um público que não dispõe das condições de ler o que apresenta nas entrelinhas ou o que aparece como mensagem subliminar ao texto – daí seu caráter prescritivo, normatizador de conceitos e hábitos através dos recursos linguísticos que emprega, inscrevendo, através destes, os objetivos dos entes responsáveis pela sua elaboração nas práticas discursivas cotidianas dos/as leitores/as e destinatários/as. Após uma breve apresentação dos recursos linguísticos empregados, tratarei, a seguir, dos dois aspectos discursivos que interessam à análise: o viés político neoliberal que orienta o PMSE e os aspectos das relações de gênero relacionados.

2.2.2 Neoliberal sim! Situando politicamente a Cartilha do PMSE

Como já anunciei, tomei a Cartilha para análise por considerá-la um dos mais importantes documentos da política implementada via PMSE, especialmente pelo papel que desempenha na legitimação da política³⁵. Ao argumentar sobre as estratégias utilizadas para legitimar reformas políticas, Shiroma *et all* (2005, p.430) problematizam os caminhos trilhados para transformar as práticas que ocorrem nas instituições educacionais no sentido de alterar a cultura das organizações escolares, as práticas e relações sociais que se travam em seu interior, chamando a atenção para o discurso prescrito característico dos documentos oficiais:

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem. (SHIROMA, et all, 2005 p. 430-431).

Autores/as como Shiroma *et all* (2005), Bowe e Ball *apud* Shiroma (2005) e Fairclough (2001) enfatizam a relevância da análise do discurso dos textos e documentos oficiais de política educacional, observando que não são apenas as representações da realidade que comportam que precisam ser questionadas, mas, principalmente, a forma e as condições como vêm sendo produzidas e/ou reproduzidas e os interesses que encerram, pois “ainda que

³⁵ Os parceiros do PMSE podem reproduzir o material disponibilizado pelo MEC, inserindo suas logomarcas e também podem produzir seus próprios materiais inserindo a logomarca do MEC e PMSE, desde que submetam anteriormente para análise através do endereço eletrônico. Disponível em < http://mse.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=190&Itemid=218> Acesso em 19 de Julho de 2012.

as representações da realidade venham sendo problematizadas nas análises do discurso, as práticas pelas quais essas representações são produzidas ainda não foram perseguidas com profundidade”.

Pensar sobre as questões propostas pelos/as autores/as exige situar a política, em análise, no âmbito dos processos e projetos políticos que orientam a sua elaboração e execução, tendo em vista ser no seio destes que se instituiu discursivamente a família como instância responsável pelo sucesso ou fracasso³⁶ escolar dos/as alunos/as.

No Brasil, este discurso tem se ampliado no contexto nacional, principalmente, após a criação e divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A análise do índice tem desencadeado esforços por parte do governo federal em elaborar políticas públicas com metas baseadas no modelo educacional de países tidos como referência em termos de reformas educacionais exitosas, em especial, aqueles pertencentes à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³⁷. Tais modelos, por sua vez, reiteram constantemente a ideia de que a relação família-escola deve ser marcada pelo estabelecimento de parcerias responsáveis pelos bons resultados pedagógicos dos/as aluno/as, recorrendo a indicadores que atestam que alunos/as cujos pais acompanham o trabalho da escola apresentam melhor desempenho pedagógico.

Algumas pesquisas têm demonstrado e denunciado que a propalada parceria família-escola seguem um modelo neoliberal, que tende a sobrecarregar as famílias e isentar o Estado da sua responsabilidade (CARVALHO, 2004a, 2004b; GOLDANI, 1994), estratégia que remota a períodos político-econômicos anteriores, mas foi bastante intensificada pelo neoliberalismo. Donzellot, (1986)³⁸, por exemplo, descreve como as intervenções estatais

³⁶ Faço uso do termo “fracasso”, utilizado estrategicamente pelo discurso neoliberal para atribuir responsabilidades ao indivíduo por seu “sucesso” na vida escolar, tirando dessa maneira o foco da responsabilidade institucional do Estado, como podemos verificar na discussão sobre o efeitos do neoliberalismo para a política educacional.

³⁷ É uma organização de cooperação internacional composta por 34 países. Sua sede fica na cidade de Paris (França). Tem como objetivos, coordenar políticas econômicas e sociais, apoiar o crescimento econômico, aumentar o emprego e a qualidade de vida dos cidadãos e manter a estabilidade financeira. Em 2011 foi divulgado o relatório internacional “Perspectivas da Educação 2011”, que compara as estatísticas nacionais que medem o estado da educação no mundo. Constam indicadores sobre recursos humanos e financeiros investidos na educação, sobre o funcionamento e desenvolvimento dos sistemas educativos e sobre o retorno dos investimentos na educação.

³⁸ No livro *A polícia das famílias*, ao compor o capítulo *O Governo Através da Família*, destaca como o poder do Estado se apoiou nas famílias e de como o chefe de família garantiu a ordem social pagando impostos, decidindo a profissão dos filhos e estabelecendo limites para seus parentes, servindo como ponto de apoio para família, fazendo refluir para ela os indivíduos desregrados, sem

sempre estiveram baseadas na ótica de dominação e imposição conclamada pelo nascer do capitalismo liberal. Dessa forma, busca elucidar os sentidos e razões relativos ao modo como se deu a construção histórica, social e econômica da instituição familiar do século XVII ao início do século XIX³⁹, em meio à realidade francesa, mas influenciando o contexto histórico em que se deu o nascimento da educação pública no Brasil. Em sua opinião, esta não difere tanto do caso francês, visto que foi formulada segundo os moldes europeus, que viam na instrução um meio para “civilizar” as pessoas, possibilitando a submissão dos indivíduos às leis e à almejada ordem.

Gentili (1996) aborda criticamente algumas dimensões do discurso neoliberal no campo educacional, destacando a importância teórica e política de se compreender o neoliberalismo como um processo de (re)construção da hegemonia das classes dominantes, como estratégia para manter sua posição aprofundando o abismo existente entre a minoria privilegiada e a maioria desfavorecida, através de um conjunto de reformas concretas no plano econômico, político e educacional, sem jamais revelar sua face excludente e antidemocrática, apelando para discursos que propugnam pela solidariedade e participação, uma vez que a responsabilidade pela crise na educação é transferida para as famílias, educadores/as e, até mesmo, organizações sindicais.

O PMSE apresenta como substrato um viés essencialmente neoliberal, expresso na transferência de responsabilidades relacionadas à educação de crianças através das seguintes estratégias, expressas na sua Cartilha:

(a) responsabilização de “pais” de alunos/as por atividades que deveriam ser oferecidas pela escola pública, em especial, pela ênfase conferida ao dever de casa, como assinalam as sentenças do tipo:

Seus filhos têm que fazer o dever de casa e as tarefas que os professores mandarem [...] Leiam, pode ser um livro, uma revista, um jornal [...] Peçam que seus filhos leiam sempre para vocês. É importante criar o hábito de leitura [...] Não é preciso vocês saberem tudo o que seus filhos estão aprendendo. O seu interesse em acompanhar os estudos dos seus filhos contribui para que eles aprendam sempre mais (BRASIL, 2010, p. 7, figura 8).

necessitar muito do apoio financeiro do Estado, através de suas instituições filantrópicas e de caridade (DONZELLOT, 1986).

³⁹ Na origem eram famílias que educavam. As letradas davam educação letrada. A escola se instiu em *loco parentis*. (CARVALHO, 2004b).

Como já enfatizamos, os recursos linguísticos utilizados pela Cartilha produzem o efeito de naturalizar a transferência de responsabilidade do Estado, nas suas diversas esferas. Ao propor estratégias para driblar possíveis ausências de condições sócio-culturais e econômicas das famílias em exercer tal responsabilidade, ao anunciar não ser preciso que saibam o que os “filhos” estão aprendendo, presume-se que as instituições tenham conhecimento do contexto em que tais famílias vivem e, portanto, do impacto que o instrumento pedagógico pode ter sobre as mesmas, denotando, dessa forma, que as organizações responsáveis pela elaboração do instrumento pedagógico, sob a chancela do Estado, assumem nitidamente uma postura de desresponsabilização em relação às deficiências do sistema educacional brasileiro⁴⁰.

(b) Transferência de responsabilidades para professores/as, apresentados/as como segunda instância responsável pelo êxito das crianças na escola, associando-se ainda o sucesso obtido em algumas escolas ao empenho pessoal dos/as mesmos/as, como podemos verificar nos textos apresentados a seguir:

Vocês sabiam que em todo Brasil existem boas escolas publicas? Elas têm compromisso com a aprendizagem dos estudantes e criam condições para que eles tenham sucesso [...] porque **os professores não se atrasam e não faltam; os professores são dedicados e preparados, são pacientes e atenciosos, conhecem seus alunos, conversam com a turma e sabem manter a disciplina.** Os **professores promovem a educação integral,** que desenvolve a **ética, a solidariedade e a cidadania,** respeitando a diversidade cultural e religiosa de seus alunos [...] Os estudantes têm o direito a ter aulas todos os dias do ano escolar. Se o professor faltar, tem de ser substituído. (BRASIL, 2010 p. 7, figura 11 e 13, os destaques em negrito são meus)

Nesse caso, há a repetição do termo “professor” associado à utilização do verbo “ser” para inseri-lo num campo semântico permeado por atributos como responsabilidade, compromisso, autoridade e cuidado – já que o professor deve, inclusive, conhecer os problemas de saúde dos/as alunos/as (figura 12) – como características inerentes e intrínsecas à atividade de educar. Isso lembra um pouco o caráter missionário e abnegado que lhe é conferido pelo discurso religioso, desconsiderando completamente as condições em que tal profissional exerce suas atividades. As remissões são corroboradas com a imagem da seta em

⁴⁰ Mais adiante aprofundaremos a análise sobre a política do dever de casa, ao discutirmos como estão implicados em relações de gênero que acabam sobrecarregando as mulheres, de acordo com o argumento de Carvalho (2000, 2004b).

formato de coração (figura 1, capa) indicando o caminho da escola em conformidade com representações que permeiam os discursos sobre voluntariado e educação, que apelam para o envolvimento afetivo de famílias e membros da sociedade em geral e das comunidades onde se situam as escolas. É interessante também observar a atribuição de algumas responsabilidades a professores/as, como, por exemplo, de educar para o respeito às diferenças, quando o próprio instrumento sequer aborda a questão.

(c) Transferência para pais da responsabilidade de monitorar funcionamento das atividades da escola. Nesse caso, sabemos que, em outros momentos e por meios diversos, esse apelo é direcionado à sociedade de um modo geral, não se restringindo a pais e mães de alunos/as, através de várias campanhas que conclamam ao engajamento voluntário pela qualidade da educação. Não obstante, no âmbito da Cartilha do PMSE, essa tarefa se expressa como atribuição da família, com uma série de argumentações que anunciam os benefícios da atuação proposta e, ainda, os modos pelos quais se exercer tal vigilância, apresentando-se inclusive o acompanhamento do IDEB como instrumento de monitoramento, como podemos verificar a seguir:

O que se deve cobrar da escola pública [...] Seus filhos têm direito a uma boa merenda escolar todos os dias. A escola recebe do Governo federal livros para as crianças estudarem. Seus filhos estão recebendo esses livros? Isso não é favor, é obrigação do governo. Fiquem de olho no IDEB! As crianças com deficiência têm o direito de ser matriculadas nas classes comuns de ensino. Elas podem e devem conviver e estudar com as crianças que não têm deficiência. Se vocês observarem irregularidades, como falta de vagas, falta de professores, falta merenda de qualidade e instalações deficientes. Não se conformem e reclamem (BRASIL, 2010, p. 8 -12, figuras 9, 13 e 14).

Pode até parecer que há contradição no discurso quando se enfatiza a responsabilidade institucional do Estado e governos nas suas diversas esferas de atuação, ao passo que se apresenta a responsabilidade das famílias no monitoramento e fiscalização do emprego dos recursos. É preciso, no entanto, observar que as informações sobre a responsabilidade do governo cumprem a função de cientificar que este está fazendo a sua parte ao enviar material escolar e merenda – como se todos os problemas da escola se resumissem a isso, sem se questionar o entorno e as condições em que funcionam. A conclusão é quase óbvia: se o governo está fazendo a sua parte e as coisas não estão funcionando, a responsabilidade, ou culpa, recai sobre as famílias, professores/as e sobre a própria escola. As representações relativas à escola – apresentadas nas ilustrações (figuras 11

e 12) – corroboram a conclusão, quando a escola aparece na palma da mão com crianças na janela, olhando diretamente para o/a leitor/a com o intuito de reforçar a mensagem de que, assim como a escola, elas dependem do seu cuidado.

Retornando a argumentação de Gentili (1996), pude inferir que a estratégia adotada reflete as características da educação nos moldes neoliberais, que responsabiliza e ainda culpabiliza as pessoas enquanto indivíduos pela crise, produzindo uma lógica na qual os/as pobres são culpados/as pela pobreza, os/as desempregados/as pelo desemprego, os/as sem-terra pela violência no campo, os/as pais e mães pelo rendimento escolar de seus/as filhos/as; os/as professores/as pela péssima qualidade dos serviços educacionais.

(d) Por último, tem-se uma concepção de educação destituída de qualquer conteúdo crítico, como recurso capaz de instrumentar os indivíduos a entrarem no processo de concorrência no qual cada um/a é responsabilizado/a individualmente por apresentar ou não as condições exigidas pelo mercado. Afinal, “o discurso educacional da globalização neoliberal não é sobre justiça social e felicidade pessoal, mas sobre competitividade econômica, eficácia escolar (medida por testes) e sucesso individual por meio do investimento da família no dever de casa” (CARVALHO, 2000, p. 52).

Trata-se de uma lógica que, além de permear a política educacional, perpassará também as ações voltadas à formação para o trabalho. Shiroma et al (2005, p. 428) observam que, no início da década de 1990, eram predominantes os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade e que, no final dessa mesma década, ocorre uma guinada do viés economicista para uma face mais humanista na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, inclusão. Uma frase que ratifica esse argumento é o alerta “palavras importam e fazem diferença”, feito por um relatório, elaborado em 1995, pela *Commission on Wealth Creation and Social Cohesion* da União Européia, presidida por Dahrendorf (1995). Esse relatório dedicou um capítulo inteiro ao tratamento do “vocabulário para mudança” reconhecendo a importância do discurso. Propôs o rompimento com a prisão do vocabulário que ignora importantes elementos do “bem-estar” e, para fazê-lo, sugeriu o uso de alguns termos especialmente importantes, como: riqueza, desenvolvimento sustentável, inclusão, flexibilidade, segurança e liberdade, comprometimento, beneficiários, cidadania, domínio público, redes de cooperação e voluntarismo, entre outros. As autoras ainda acrescentam a importância do acompanhamento das reformas educacionais nos países tidos como modelo de reforma educacional exitosa (Inglaterra e Estados Unidos), pois permite compreender a natureza das medidas que recomendam aos chamados “países

emergentes”. Portanto, entender esse vocabulário importado nos possibilita entender o discurso, o pensamento educacional que consegue se espalhar como uma demanda imprescindível da “modernidade”, e ainda compreender a forma como as ideias do neoliberalismo são aceitas e reconhecidas como solução tida, defendida como “ideal”, “única”, “válida” e “natural” de problemas antigos de ordem estrutural, através da mudança nas mentalidades, na cultura dos povos.

Como nos informa Gentili (1996), faz parte também da estratégia discursiva neoliberal apresentar-se como única solução para a crise econômica, para todos problemas decorrentes do capitalismo, como único meio viável para salvar a sociedade dos males que a acometem propondo uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades. Ao incorporar tais elementos, dificulta a percepção crítica produzindo-se a ideia de inevitabilidade da realidade apresentada, que acaba por ser naturalizada. Além da naturalização da realidade, há um outro aspecto para o qual chamo a atenção na política enfocada que se refere à homogeneização da realidade das famílias apresentada na Cartilha. Como afirma Rojo (2005), naturalização e homogeneização são estratégias discursivas amplamente usadas por sistemas dominantes com o intuito de barrar qualquer possibilidade de crítica que traga à tona as diferentes formas pelas quais indivíduos são atingidos/as por tais sistemas. É aqui que nos apoiamos para abrir uma reflexão sobre aspectos concernentes às relações de gênero que demarcam tais políticas e os reflexos que apresentam e/ou podem apresentar para a vida das mulheres.

2.2.3 As relações de gênero na política da Cartilha do PMSE

Tomemos, em primeiro lugar, a forma adotada na composição dos textos na Cartilha, que segue uma perspectiva androcêntrica, ao referir-se aos sexos e gêneros dos sujeitos e privilegia o uso de artigos que indicam masculino para fazer alusão mesmo a substantivos comuns de dois gêneros.

Sarda (1987 apud COSTA, 2011) chama a atenção para as diferenças existentes entre o androcentrismo e sexismo. Para tanto, parte resgatando o sentido etimológico da palavra a fim de enfatizar as qualidades de homem que enseja, dentre as quais, destaca a virilidade, observando que o androcentrismo não se refere a qualquer ser humano do sexo

masculino, mas àqueles aos quais se associam um conjunto de valores viris “a uma determinada forma de conceituar o masculino em função da participação no poder bélico, político”, sendo composto ainda por um segundo termo, que faz referência a situar-se no centro, gerando uma perspectiva centralista. A autora considera que o termo “sexismo” simplifica problemas complexos, posto que as relações sexistas aparecem tanto na vida social quanto nas formulações discursivas que a explicam, nas quais o masculino aparece valorizado como superior e o feminino como inferior, dependente ou insignificante, sem se precisar exatamente em que condições específicas se produzem essas dessimetrias (SARDA, 1987, p. 22). Welzer Lang (2001) entende haver uma imbricação que mantém a interdependência existente entre a construção da masculinidade, a produção da dominação das mulheres, da violência, misoginia e homofobia. Todas essas relações são costuradas pela necessidade de se validar um determinado constructo de masculinidade: “na socialização masculina, para ser um homem, é necessário não ser associado a uma mulher. O feminino se torna o pólo de rejeição central, o inimigo interior que deve ser combatido, sob pena de ser assimilado a uma mulher e tratado como tal” (p. 465). Portanto, as relações dos homens entre si e com as mulheres são estruturadas na imagem hierarquizada das relações entre homens e mulheres. Tal *status* é conferido pela virilidade, que só pode ser vivida transversalmente em relação às esferas públicas ou privadas. Tais construções jogam para o campo do ininteligível qualquer perspectiva de relacionamento que não seja organizada segundo a lógica da heteronormatividade, que enfatiza a relação entre normalização e instituição da normatização, consolidada especialmente na instituição familiar, *locus* privilegiado para evidenciar seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ da heterossexualidade (MISKOLCI, 2009). Pela lógica da heteronormatividade, todas as pessoas devem ser heterossexuais e todos os bens produzidos pela sociedade, sejam eles materiais ou simbólicos, são destinados para quem vive segundo seus preceitos. Conforme observa Guacira Lopes Louro

[...] Os outros, que fogem à norma, poderão na melhor das hipóteses ser reeducados, reformados (se for adotada uma ótica de tolerância e complacência); ou serão relegados a um segundo plano (tendo de se contentar com recursos alternativos, restritivos, inferiores); quando não forem simplesmente excluídos, ignorados ou mesmo punidos. Ainda que se reconheça tudo isso, a atitude mais freqüente é a desatenção ou a conformação. (LOURO, 2001, p.90)

Dessa forma, para além de mostrar-se sempre satisfeita com as ordens repassadas pelos textos, bem diferente da realidade de parte significativa das famílias brasileiras, não somente por sua condição econômica, mas também do ponto de vista da composição, a família ilustrada segue um padrão de gênero específico das sociedades ocidentais: branca, heterossexual e, nos termos de Sardenberg (1997), reproduz um modelo patriarcal,

[...] propondo que ao homem/marido/pai, caiba o papel de chefe da família e do grupo doméstico destinando-lhe a responsabilidade de provedor. A mulher/esposa/mãe e os filhos/as seriam a parte dependente, compartilhando os frutos do trabalho do 'chefe' a 'a cabeça do casal'. (SARDENBERG, 1997, p. 12).

As ilustrações utilizadas apresentam uma família organizada segundo padrões heteronormativos e patriarcais, baseada na centralidade do pai, que aparece sempre em primeiro plano (como mostram as figuras 2, 3, 5, 10), apresentando, subliminarmente, a ideia de que uma família tal como representada é condição para garantir o sucesso – e, portanto, evitar o fracasso – escolar dos/as filhos/as, já que não há qualquer menção a uma família com outra configuração familiar⁴¹. A filha aparece sob a proteção do pai e o filho da mãe, numa alusão à tradicional associação a padrões de gênero edipianos, baseados na ideia de que as filhas se identificam com os pais e os filhos com as mães, reiterando a necessidade da existência dos binários masculino e feminino como condição para existência de alteridades de gênero verdadeiramente completas (RUBIN e BUTLER, 2003).

Os papéis de gênero representados pela Cartilha também reiteram os atributos de feminilidade e masculinidade através das propriedades conferidas aos personagens. O pai/homem/chefe de família aparece sempre trajando azul, cor tradicionalmente utilizada para identificar o gênero masculino (ver figura 2, 3, 5, 7, 10 e 16). O filho também aparece trajando azul (figura 3) e vermelho (figura 16). A filha, por sua vez, aparece sempre de blusa rosa, cor tradicionalmente usada para identificar o gênero feminino, utilizada também nos acessórios como sapato e prendedor de cabelo (figura 1, 2). A mesma cor também predomina na roupa de outra – supostamente – aluna da escola (figura 14). A escolha das cores representa um dos indicadores do uso do gênero como normatizador da vida social. Nos termos de Sardenberg e Macedo (2008):

⁴¹ Rojo (2005) observa que a operação de silenciamento das diferenças, em especial da forma como são instituídas, constitui uma estratégia discursiva bastante utilizada para impor determinados padrões de dominação.

Idealizados como diferentes, homens e mulheres são modelados para serem, de fato, diferentes. Isso ocorre desde a escolha do nome e do enxoval para os bebês – azul para os meninos, rosa para as meninas –, reforçando nas crianças os comportamentos, atitudes e modos de ser e entender o mundo que mais se identificam com o que é culturalmente tido como mais apropriado ao seu sexo [...] As brincadeiras infantis, ou mesmo os brinquedos oferecidos às crianças, trazem imbricados as ideologias de gênero e os papéis sexuais atribuídos a homens e mulheres. Meninas brincam de ‘casinha’ com bonecas, panelinhas, fogõezinhos e outras miniaturas de objetos utilizados nas ‘tarefas domésticas’, sendo assim modeladas e treinadas para a maternagem e para assumirem, na vida adulta, o papel de boas mães e donas-de-casa. Pouco se lhes oferece em termos de brincadeiras ou brinquedos que incentivem o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, físicas e de liderança, ou que preparem-nas para uma vida profissional. São treinadas, desde cedo, para a ‘domesticidade’, ou então, para ocupações que são majoritária e tradicionalmente tidas como ‘femininas’: professoras primárias, enfermeiras, secretárias, assistentes sociais. (SARDENBERG e MACEDO, p.10-11, 2008)

Além de se eximir de abordar as diferentes possibilidades do gênero, nem mesmo as recomendações mais superficiais contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴², a Cartilha confere pouca importância à discussão sobre diferenças de cunho étnico-racial. Há apenas um momento (figura 14) em que se verifica uma ligeira quebra de branquitude que marca a família ideal, quando aparece um menino negro (cujos trajes também são ancorados nos atributos de masculinidade) e uma menina com traços asiáticos, também encarnando os traços de feminilidade tradicionais.

Dessa forma, reproduz uma lógica presente nos livros didáticos e paradidáticos que vem sendo objeto de várias investigações e questionamentos, dadas as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Como observa Louro (2010, p.70), muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades "características" de homens e atividades de mulheres. Também têm observado a representação da família típica constituída de um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina. As pesquisas identificam ainda, nesses livros, profissões ou tarefas

⁴² O conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de masculino e feminino, como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. [...] reivindica-se a inclusão da categoria gênero, assim como etnia, na análise dos fenômenos sociais, com o objetivo de retirar da invisibilidade as diferenças existentes entre os seres humanos que, por vezes, encobrem discriminações. BRASIL (1998, p. 322).

"características" de brancos/as e as de negros/as ou índios; usualmente recorrem à representação hegemônica das etnias e, frequentemente, acentuam as divisões regionais do País. A ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados.

Quanto à representação das mulheres na Cartilha, o único momento em que a mãe aparece em primeiro plano é no momento em que, literalmente, a família carrega a escola para casa nos braços (Figura 7). Repare-se ainda que, quando o pai e a mãe aparecem no mesmo plano (figuras 5 e 6), no momento de "orientar" as formas como os "pais" podem manifestar o interesse pela educação "dos filhos", à imagem do pai são associadas recomendações que relacionam a educação a termos como sucesso, oportunidades pessoais e profissionais; ao passo que para a mãe aparecem as recomendações "ajudem seus filhos a cuidar do material escolar e do uniforme [...] cuidem da saúde de seus filhos, mantenha as vacinas em dia", havendo sugestão de que a esfera do cuidado constitui um atributo feminino, segundo ressalta Hirata (2010).

Há, portanto, uma nítida vinculação da figura da mulher/mãe com o dever de cuidar das crianças, reforçando o entendimento da atividade de educar como atribuição natural da mãe, da mulher, daí a responsabilização das mães pelas situações de indisciplina e fracasso escolar a que nos referimos no início do trabalho. Conforme Santos e Carvalho,

É senso comum em nossa sociedade que o dever de cuidar das crianças é das mães, mesmo aquelas economicamente ativas, provedoras do lar, e que trabalham muitas horas longe de casa. Não é surpreendente, pois, a constatação de que elas são as responsáveis quase exclusivas pelo acompanhamento escolar das crianças, assumindo também todos os encargos dele decorrentes – o comparecimento à escola em atendimento a chamadas, convites, e o dever de casa cotidiano. Por sua vez, a escola reforça esta injunção, empreendendo um processo de responsabilização e culpabilização materna sobre quase todas as dificuldades ou deficiências apresentadas pelas crianças, perceptível nos discursos das professoras e de outras profissionais da educação no cotidiano escolar (SANTOS e CARVALHO, 2009, p. 3)

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada / IPEA (2010) mostram que a proporção de famílias chefiadas por mulheres vem crescendo de forma acelerada no Brasil, passando de 27% para 35% no período de 2001 a 2009. No total, é de 21.933.180 o número de famílias que identificaram, como principal responsável, uma mulher no ano de 2009, encarnando a condição de mulheres solteiras, separadas ou viúvas que possuem

filhos, solteiras sem filhos, morando sozinhas, entre outras. Ainda de acordo com o IPEA, o aumento do número de chefes de família mulheres, no entanto, não implica uma mudança nos valores tradicionais que formam a organização das famílias, ou nas relações de gênero. Poderíamos afirmar, tendo em vista que os homens continuam não realizando o trabalho doméstico e as mulheres têm de se dividir entre a jornada de trabalho e a doméstica. Em 2009, enquanto as mulheres responsáveis por famílias de casais com filhos dedicaram, em média, 30,3 horas por semana aos trabalhos domésticos, os homens na mesma posição gastaram 10,1 horas, perfazendo jornadas totais de trabalho de 66,8 horas por semana, em média. Dessa forma, as “chefes” que convivem com cônjuge, assumem de maneira mais aguda a jornada dupla, o que resulta numa sobrecarga de trabalho para as mulheres entre todos os perfis estudados. Conforme o IPEA:

A tradicional responsabilização das mulheres pelos afazeres domésticos não somente parece permanecer intocada ao longo dos anos, como também não sofre influência da posição ocupada pela mulher na família. Apesar de haver algumas diferenças, mulheres na posição de chefe e na posição de cônjuge respondem por grande parte do trabalho não-remunerado, essencial para a reprodução das famílias (IPEA, 2010)

Nas famílias em que o homem cria os filhos sozinho, ele gasta em torno de 15 horas semanais nos afazeres domésticos, enquanto as mulheres gastam 25 horas. O próprio IPEA reconhece as determinações das relações de gênero para a conformação do fenômeno, ao observar que “a histórica determinação do lugar das mulheres na sociedade como assentado na reprodução biológica, com ênfase na maternidade e na realização de afazeres domésticos, definiu a esfera privada como o espaço feminino” (IPEA, 2010). Outro dado importante apresentado pelo Instituto refere-se às disparidades salariais entre mulheres e homens. De acordo com o IPEA, a mulher de um casal sem filhos recebe, em média, 80% do salário dos homens. Entre os casais com filhos, a renda das mulheres chefes de família representa 73% da renda média de seus maridos.

Os dados apresentados pelo IPEA atestam a força da divisão sexual do trabalho como aspecto das relações de gênero, a sua vinculação a fatores que determinam que as mulheres permaneçam nas condições de pobreza, nas suas múltiplas dimensões, porquanto o aumento da ocupação das mulheres tem-se feito acompanhar de menos tempo para que cuidem de si mesmas, como por exemplo, da saúde, da formação e qualificação profissional e do lazer. Mas o principal recado que mandam para a formulação de políticas sociais é a

necessidade de que a desconstrução de tais relações é fundamental para garantir o tratamento justo para as mulheres. Nesse sentido, é possível afirmar que, ao reiterar as posições atribuídas às mulheres nas tradicionais configurações de gênero, a Cartilha analisada apresenta-se como grande colaboradora para que as mulheres continuem sendo exploradas e tratadas de forma desigual.

3 RECONSTITUINDO MOMENTOS DISCURSIVOS DAS AÇÕES DO PMSE

Neste capítulo, apresento a primeira entrevista com a articuladora do Comitê Estadual de Mobilização, sediado em João Pessoa. Em seguida, analiso o I Seminário Internacional de Mobilização Social pela Educação: Interação Família-Escola-Comunidade.

Tendo em vista a articulação que mantém, trato os dois momentos em conjunto pelo fato de apresentarem em comum a possibilidade de se avaliar e perceber a reação discursiva dos diversos agentes envolvidos perante os discursos da política governamental. Por essa razão, e também para evitar ser repetitiva, apresentarei primeiro uma descrição de cada momento e, para fechar o capítulo, teço algumas considerações sobre elementos que apresentam e sua representatividade para a análise do PMSE.

3.1 Ações iniciais do PMSE e avaliação no município de João Pessoa - PB

Quando estruturei a proposta de pesquisa, em 2009, o blog do PMSE – que também funciona como banco de dados – e o Relatório Anual das atividades referentes ao período de 2008/2009⁴³ apontavam que, até outubro de 2009, 800 municípios, em diversas localidades do Brasil, registravam a participação de interessados/as e atuantes nas atividades ligadas ao Plano, demonstrando seu grande potencial de articulação. Especificamente no estado da Paraíba, apontava-se que os municípios de João Pessoa, Conde e Campina Grande já possuíam comitês locais instalados, cujo processo de constituição era fortemente protagonizado pela igreja católica e por algumas congregações evangélicas, em especial, a Assembléia de Deus⁴⁴.

Foi também através do blog que consegui identificar a articuladora do estado da Paraíba, que é funcionária da Secretaria Estadual de Educação, na qual exerce a função de coordenadora de ensino religioso. Segundo ela, sua formação na área das Ciências das Religiões, bem como a vasta experiência na área de ensino religioso justificaram sua escolha pelo MEC, uma vez que o Plano de Mobilização Social pela Educação teve como base o Plano de Mobilização de Igrejas Cristãs pela Educação, um projeto que nasceu do esforço

⁴³ O documento não foi citado antes por ter sido incorporado como parte do Relatório 2008 a 2011.

⁴⁴ A informação consta na página 9 do relatório referente ao biênio 2008-2009.

conjunto das confissões cristãs, que buscaram definir uma estratégia comum de mobilização social pela educação⁴⁵.

Após ter acesso ao nome e contato da articuladora do Plano no estado da Paraíba, em junho de 2010, através da sua *home page*, tentei uma entrevista com a mesma que tardou um pouco para acontecer, tendo em vista as atividades do mestrado que ela cursava em Ciência das Religiões, na UFPB. Na ocasião passei meus contatos e a articuladora se comprometeu a entrar em contato tão logo tivesse disponibilidade, ou no caso de haver alguma atividade do Plano, já que naquele momento nada estava previsto. No primeiro contato, já tomei conhecimento de que as atividades no estado, bem como no município de Joao Pessoa, não aconteciam conforme previsto no Plano. Uma das razões apontadas pela articuladora era justamente a falta de recursos, já que, para acontecerem, contava unicamente com o apoio de organizações parceiras e, ainda assim, a efetivação de tais apoios dependia do seu empenho pessoal de mobilização e articulação, ações que não teriam sido possíveis dada a sua necessidade de se dedicar às atividades de pós-graduação.

Dessa forma, após essa primeira conversa, que me possibilitou a primeira visão sobre as atividades do Plano no estado e município, voltamos a ter contato mais efetivo em outubro de 2010, quando recebi um convite, por meio eletrônico, para participar de uma reunião do comitê de mobilizadores/as. Tal reunião estava programada para acontecer no auditório da Livraria Paulinas, no centro da cidade, no dia 22 de outubro, mas acabou não sendo realizada porque só compareceram a articuladora e eu. Aproveitando a ausência de outros/as participantes, realizei uma entrevista com a articuladora, ocasião em que esta me informou que a participação da Paraíba no PMSE teve início em novembro de 2008, a partir de um convite do MEC, representando as igrejas cristãs da Paraíba, para participar do Encontro Nacional de Educação, realizado nos dias 6 e 8 de novembro de 2008 em Brasília, cuja pauta envolvia a participação dos pais e o PDE, representantes das igrejas cristãs e representantes das secretarias em nível estadual e municipal. Também informou que o PMSE tomou como referência as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 pelo Ministério da Educação.

Segundo a articuladora, o Encontro contou com a presença do Ministro da Educação, à época Fernando Haddad, destacando o resultado preocupante do baixo índice do

⁴⁵ Entrevista realizada no dia 22 de outubro de 2010

IDEB e reconhecendo que a educação no Brasil não apresentava indicadores muito animadores. Para ela, o apelo do Ministro foi o ponto de partida para o seu engajamento no PMSE e para se comprometer com sua implementação na Paraíba:

À medida que o Ministro falava eu ia me convencendo que precisava fazer alguma coisa pela melhora da educação na Paraíba, mas como? Eu encontrava-me ali sozinha... Foi caindo sobre mim um receio de não poder dar conta do recado, porém, lembrei-me de um conselho evangélico: ‘tudo posso naquele que me fortalece’⁴⁶. Ao retornar à Paraíba, conversando com um e com outro a respeito do Plano de mobilização, alguém dizia: ‘mas é algo muito difícil, como vai fazer isso sozinha?’ Uma certeza eu tinha: a história não me perdoará se eu, podendo, não fizer alguma coisa pela melhoria da educação!’ (entrevista realizada no dia 22 de outubro de 2010)

Pude verificar, durante a entrevista, que a implementação do Plano na Paraíba não se deu em decorrência de uma demanda local, mas de sua resposta ao apelo de um ente do governo federal que encontrou eco na realidade da educação no estado. Conforme relatou, tão logo chegou à Paraíba, entrou em contato com várias organizações sociais, de diversos setores, dando origem a um grupo de trabalho constituído predominantemente por representantes de igrejas que, sensibilizados pela ideia de contribuir para a melhoria da educação, gradativamente aderiram à iniciativa. O passo seguinte foram os convites às principais lideranças da Paraíba e a visita à sede da OAB com a presença da assessora do Ministério da Educação, que, no dia 26/11/2008, apresentou o Plano à comunidade paraibana. No evento, estiveram presentes cerca de 94 pessoas, dentre elas, o arcebispo da Paraíba, o presidente da associação dos pastores, a Associação Pestalozzi⁴⁷, e representantes da Federação Espírita Paraibana, da Câmara dos Vereadores do município de João Pessoa, do Movimento Internacional pela Paz e Não Violência/MOVPAZ⁴⁸, da Associação de Docentes da Universidade Federal da Paraíba/ADUFPB; da Legião da Boa Vontade/LBV⁴⁹, da

⁴⁶ Versículo bíblico localizado no livro Filipenses, 4:13.

⁴⁷ Entidade filantrópica sem fins lucrativos, fundada em 28 de Julho de 1977, atende crianças, adolescentes e adultos com deficiência intelectual, visual, física, Autismo e diversas síndromes, há mais de trinta anos, através da reabilitação, educação, esporte e cultura.

⁴⁸ É uma Organização Não Governamental, juridicamente constituída como associação civil de direito privado, sem fins lucrativos, de utilidade pública, com número ilimitado de associados e prazo de duração indeterminado, possuindo administração própria, sem vínculos ou tendências religiosas e/ou políticas de qualquer natureza. Constitui-se num movimento amplo em favor da paz. Na Paraíba tem se destacado pelo empenho em divulgar ações do Movimento Pró-Vida, constituído como ampla frente contra a descriminalização do aborto (www.movpaz.com.br)

⁴⁹ A LBV é reconhecida no Brasil e no exterior por seu trabalho nas áreas da educação e da assistência social, atua em prol de famílias de baixa renda, somando ao auxílio material os valores da espiritualidade ecumênica.

Secretaria Estadual da Educação e da Secretaria Municipal da Educação de João Pessoa; do Conselho Municipal de Educação, além de pastores de várias Igrejas, educadores sociais, sindicalistas, coordenadores de pastorais, pais e educadores.

Após a exposição do PMSE, a representante do MEC convidou as organizações ali representadas para assinar o livro para constituição do Comitê de Mobilização, que passou a funcionar em lugares alternados, com reuniões acontecendo ora na Livraria Paulinas, ora na Câmara dos Vereadores, ora na Igreja Menino Jesus, no bairro dos Bancários. Ao comentar sobre a atuação das organizações, a articuladora estadual observou que estas prestam colaboração de formas diversas:

[...] A Secretaria de Educação do Estado/SEEC/PB, com um transporte para as viagens, a impressão dos folders, telefone, etc. a LBV também com o transporte, o SESI, cedendo as instalações da FIEP. Para tudo que precisamos, a 3ª. Região de Ensino com *xerox* e também transporte; a diocese de Campina Grande com as instalações, kit de multimídia e o transporte; a Câmara de Vereadores de João Pessoa com as instalações e todo o kit de multimídia para a reunião do Comitê; a Livraria Paulinas cedendo o auditório para a reunião do comitê, com todas as instalações, etc.” (Articuladora Estadual do PMSE, entrevista realizada dia 22 de outubro de 2010)

Indaguei ainda sobre a adesão da comunidade e das famílias às ações do PMSE no município de João Pessoa e sobre os impactos produzidos na elevação dos indicadores, como preconizava o Plano. Ela me respondeu ser baixa a participação dos mesmos no município, principalmente se comparados a municípios do interior, citando Caturité e Puxinanã, nos quais, sempre que acontecem as reuniões, muitos pais comparecem. Para a articuladora, naquele momento ainda não havia impactos a serem avaliados, sobretudo em João Pessoa. Destacou ainda ter encontrado dificuldades por se tratar de um trabalho voluntário de mobilização e pelo fato de o MEC não oferecer suporte, instrumentos de trabalho como computador e data-show, o que dificultava o trabalho de mobilização. Na opinião da articuladora, o fato de as Secretarias de Educação, em âmbito estadual e municipal, não terem aderido à proposta da mobilização também comprometeu o seu sucesso na Paraíba e no município de João Pessoa.

Ao comentar as dificuldades apontadas, a articuladora acrescenta que elas não foram superadas, mas “suportadas pela fé”, uma vez que fazer a mobilização social pela educação de qualidade na Paraíba tinha um sentido religioso para quem estava envolvido/a:

[...] Temos como certeza que buscar o reino de Deus e a sua justiça é a melhor coisa que podemos fazer e não há maior justiça do que proporcionar ao aluno da escola

pública uma educação de melhor qualidade (Entrevista realizada no dia 22 de outubro de 2010)

Perguntei ainda se havia sido elaborado algum recurso didático, especificamente pensado, para a mobilização de parceiros e famílias em João Pessoa e Paraíba e obtive a informação de que o único material utilizado foi a Cartilha elaborada e disponibilizada pelo MEC, quando se trabalhava com as famílias; já quando se trabalhava com mobilizadores/as, utilizava-se o manual do mobilizador, também elaborado pelo MEC.

Já finalizando a conversa, indaguei se havia algum documento ou memória das atividades realizadas até aquele momento e ela me respondeu que, até aquele estágio, haviam sido realizadas duas atividades com “pais de alunos”⁵⁰, ambas no bairro dos Bancários, sendo uma na Escola Estadual Francisco Campos, e outra na paróquia Menino Jesus. Destas, segundo informou, havia o registro apenas daquela realizada na escola e que poderia ser disponibilizada por e-mail. Informou-me ainda que tinha conhecimento de que, no bairro de Jaguaribe, o pastor da Assembleia de Deus também fazia mobilização com “os pais” durante os cultos, mas não possuía informações mais detalhadas de como ocorria.

Depois desse episódio, mantivemos contatos por meio eletrônico nos quais a Articuladora Estadual do PMSE me disponibilizou o relato⁵¹ da mobilização com as famílias, realizada na referida escola e outro elaborado por ela mesma, que dava conta do processo de implementação do Plano no Estado da Paraíba no período de novembro de 2008 a março de 2010. Afora isso, não houve um trabalho de memória das reuniões que, ocasionalmente, contaram com um registro fotográfico ou uma lista de assinatura de presenças.

Não é necessária a adesão do município junto ao MEC, pois o PMSE é pautado por ações voluntárias, embora se considere a participação das Secretarias Municipais de Educação como fundamental para sua disseminação no município (BRASIL, 2008). Para verificar as informações cedidas pela Articuladora Estadual, procurei a Secretaria Municipal Educação de João Pessoa a fim de me informar sobre alguma ação do PMSE que contasse com a participação da mesma e, para minha surpresa, a pessoa contatada (coordenadora de Educação e Cultura ,do município de João Pessoa-PB) se mostrou atônita ao ouvir falar do Plano.

⁵⁰ Expressão usada pela entrevistada.

⁵¹ Esse relato de experiência será analisado no Capítulo 4.

Em agosto de 2011, fui cientificada da realização do primeiro Seminário Internacional de Mobilização Social pela Educação sobre Interação Família-Escola-Comunidade, a ser realizado de 12 a 14 de Outubro de 2011, na cidade de Fortaleza, CE, promovido pelo MEC, Fundação Itaú e a Secretaria de Educação daquele estado. Compareci ao evento e, durante sua realização, pude obter a confirmação do caráter assistemático com que vinha sendo implementado o programa na Paraíba. No Seminário de Fortaleza, ao me apresentar à funcionária do MEC, responsável pela inclusão das ações do Plano no blog, durante o evento, fui comunicada sobre a não participação do estado da Paraíba, tendo em vista a não exposição de atividades do estado e a ausência da articuladora estadual.

3.2 I Seminário Internacional de Mobilização Social Pela Educação – Interação Família-Escola-Comunidade

O Primeiro Seminário Internacional de Mobilização pela Educação - Interação Família-Escola-Comunidade aconteceu no período de 12 a 14 de Outubro de 2011, em Fortaleza-CE, realizado através da parceria entre a Secretaria da Educação do estado do Ceará/SEDUC-CE, Ministério da Educação e Cultura/MEC e Fundação Itaú Social, contando também com o apoio dos institutos Natura, Camargo Corrêa, C&A e Votorantim, além da Fundação ArcelorMittal. Estiveram envolvidos/as nos debates secretários/as municipais e estaduais de educação, gestores/as de escolas e demais profissionais da área, além de voluntários/as, representantes de empresas e institutos envolvidos na realização do seminário e/ou apoiadores de ações no campo de educação e, aproximadamente, 500 mobilizadores/as de todo Brasil. A programação constou basicamente de exposições de especialistas brasileiros e estrangeiros que lidam com pesquisas relacionadas à mobilização social e interação família-escola-comunidade.

O Seminário anunciou como objetivo proporcionar um espaço para discutir a importância da participação das famílias na vida escolar dos filhos, bem como da colaboração que os segmentos organizados da sociedade e os órgãos públicos de áreas correlatas à educação, além das lideranças sociais e religiosas, podem oferecer no processo de melhoria da qualidade da educação⁵².

⁵² Informação disponível no *blog* <<http://familiaeducadora.blogspot.com.br/2011/09/participe-do-seminario-internacional-de.html>>. Acesso em 19 de setembro de 2012.

O relatório do evento foi disponibilizado no blog do PMSE e não trouxe informações sobre participantes que me permitisse, por exemplo, traçar o perfil segundo gênero, idade e local de origem. Contudo, o fato de ter participado do seminário me possibilitou observar que a maioria das participantes era constituída por mulheres, de diferentes faixas etárias, como pode se observar nos registros fotográficos referentes ao seminário (anexo A), perfil corroborado nos registros referentes a atividades de mobilização em diferentes estados e municípios do país (anexo B)⁵³.

O Seminário contou com exposições de especialistas de países como os Estados Unidos, Colômbia e Guatemala, além do Brasil, que desenvolvem estudos sobre a influência da interação família-escola-comunidade para a melhoria da qualidade da educação.

No primeiro dia (12 de outubro), houve a abertura do evento, as 19 horas, com uma palestra proferida pelo secretário executivo do MEC sobre o Projeto de Lei nº 8035/2010, do novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, enviado pelo Poder Executivo, que está em tramitação para ser votado pelo Congresso Nacional⁵⁴. Outro destaque feito pelo secretário foi sobre a mobilização social organizada por meio da Conferência Nacional de Educação (CONAE)⁵⁵ que garantiu a representação e a colaboração de diversos segmentos na elaboração da proposta de lei que tramita no Congresso Nacional. Ele também defendeu que a sociedade mantenha sua mobilização para garantir as conquistas contidas no Projeto de Lei do novo PNE, que, segundo enfatizou, deverá enfrentar, entre outros desafios, a conquista da qualidade social da educação; a implementação de um Plano de educação de Estado, por meio de um sistema articulado de educação; a valorização dos profissionais da educação; a gestão democrática; a ampliação do financiamento público para a educação; e o atendimento às diversidades. Lembrou que comunidades como quilombolas e

⁵³ Os registros encontram-se no endereço < <http://mse.mec.gov.br>>.

⁵⁴ O projeto contém as novas metas da educação nacional. Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Segundo matéria publicada em “O Globo Educação” [...] O Plano Nacional de Educação está previsto na Constituição. A ideia é que ele sirva de roteiro para articular esforços educacionais da União, das prefeituras e dos governos estaduais. O primeiro Plano vigorou de 2001 a 2010 e foi criticado por ser vago e de difícil fiscalização. O novo PNE começou atrasado. O governo enviou o projeto de lei à Câmara em 20 de dezembro de 2010, quando o Plano em vigor só tinha mais 11 dias de vigência. De lá para cá, o país está sem PNE [...]. Matéria publicada em 15 de abril de 2012 disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/educadores-cobram-aprovacao-do-novo-pne-4655391>. Acessado em 12 de julho de 2012.

⁵⁵ Conferência Nacional da Educação ocorrida em Brasília no período de 28 de março a 1º de abril de 2010.

indígenas devem ser consideradas como desafios no novo PNE, tanto em suas metas, quanto em suas estratégias.

As questões apontadas pelo Secretário Executivo do MEC foram reforçadas pela gerente da Fundação Itaú Social, promotora do evento juntamente com o MEC e a Secretaria de Educação do Ceará, em exposição realizada na abertura dos trabalhos no segundo dia do evento, 13 de outubro, que enfatizou a necessidade de valorização do papel da família na educação das crianças e jovens como um dos grandes pontos a serem trabalhados por todas as instituições e organizações sociais comprometidas com o desempenho da educação no Brasil. As ponderações feitas pela gerente da Fundação Itaú foram referenciadas por uma experiência implementada a partir da reforma educacional ocorrida em Nova Iorque (EUA), que instituiu a figura do “coordenador de pais”, função desempenhada por um/a morador/a da comunidade que atua como uma espécie de mobilizador local, sensibilizando os “pais” para o envolvimento com as atividades da escola onde “seus filhos” estudam. As atribuições conferidas à mobilização das famílias pela representante da Fundação Itaú foram reiteradas pelo representante da Undime Nacional e presidente da Undime-CE, que aproveitou para salientar a necessidade de criação de um Plano Nacional de Mobilização, observando que “para garantir a permanência das crianças na escola é importante mobilizar e envolver, sobretudo, a família” (Diário de campo, 13 de outubro de 2011). Nesta apresentação, também foi mencionada a importância da inclusão das “diversidades”, sem que houvesse, porém, a menção a elementos que compunham tal categoria. A programação do segundo dia do evento prosseguiu com a exposição dos painéis⁵⁶: “Mobilização e Comunicação”, “Experiências de Mobilização nas Comunidades” – ainda pela manhã – e dos painéis “O Fortalecimento da Parceria Família, Escola e Comunidade” e “Experiências da Interação Família-Escola-Comunidade”, no período da tarde.

O painel “**Mobilização e Comunicação**” abordou o uso de estratégias de comunicação voltadas à sensibilização e mobilização das comunidades pela melhoria da qualidade da educação e foi conduzido por um especialista em mobilização e reformas educacionais da Colômbia e um professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (FAFICH/UFMG), também especialista em comunicação e mobilização social.

⁵⁶ Os painéis, com experiências da mobilização nos municípios, funcionavam em dois momentos, manhã e tarde, após palestra de um/a especialista.

A primeira apresentação, conduzida pelo especialista colombiano, sugeriu aos/as mobilizadores/as sociais que embasassem seus Planos de trabalho em três questionamentos básicos, como forma de estimular a participação social: “que é mobilização social”, “quais os objetivos da mobilização social” e “é possível projetar e implementar uma estratégia de comunicação de apoio à mudança social?”. Para o palestrante, “a mobilização ocorre mediante a explicitação pública de um descontentamento, que deve ser canalizado para ações positivas orientadas para objetivos concretos” (Diário de campo, 13 de outubro de 2011). Destacou, ainda, que “a mobilização social acontece de forma gradativa e processual” (idem) e ressaltou a importância estratégica do uso da comunicação efetiva para sensibilizar e mobilizar a sociedade, demonstrando, a partir de experiências por ele catalogadas, como as estratégias bem-sucedidas de comunicação e mobilização podem provocar profundas mudanças sociais, inclusive nas relações de gênero.

Na apresentação seguinte, feita pelo especialista da UFMG, foi salientado que todo processo de mobilização social é, em si, um processo comunicativo e que “a mobilização social é uma reunião de sujeitos que definem objetivos e compartilham sentimentos, conhecimentos e responsabilidades para a transformação de uma dada realidade, movidos por um acordo em relação à determinada causa de interesse público” (Diário de campo, 13 de outubro de 2011). Sua apresentação girou em torno das características de uma comunicação, no sentido de uma comunicação significativa gerada pelo movimento de uma informação que, por sua vez, gera julgamento, que gera ação, que tem sentido e produz continuidade, segundo o mesmo, como forma de subsidiar a elaboração de estratégias por parte de mobilizadores/as sociais. Por último, encerrando sua participação, sugeriu que os/as participantes discutissem e tentassem identificar estratégias de comunicação necessárias para envolver os públicos em temas relativos à educação.

O painel “Experiências de Mobilização de Comunidades” foi conduzido pela secretária municipal de Educação de Presidente Prudente (SP) e constou basicamente da apresentação das ações desenvolvidas pelo “Comitê Presidente Prudente na Mobilização Social pela Educação”. Ao ser apresentada a experiência, enfatizou-se a dificuldade de mobilizar os pais para que frequentassem a escola, utilizando-se como estratégia a “carreata da família” e a “semana da família”, ambas promovidas em parceria com a igreja católica local, através da pastoral da educação. Ressaltando o que considera um sucesso na experiência de mobilização, a secretária atribui o êxito alcançado à participação de representantes de diversos segmentos sociais no grupo, elencando, dentre estes, as secretarias municipais de

Educação, Assistência Social e Saúde, Ministério Público, organizações não governamentais, universidades locais, associações de moradores, além de empresários, lideranças religiosas, conselheiros municipais e tutelares. Nota-se, entretanto, que, apesar de citadas várias organizações, durante a narrativa acerca da experiência, a igreja católica sobressai-se como a mais efetiva, pela forma recorrente com que foi mencionada, o que enfatiza a tradição e enraizamento, haja vista a igreja ser comunitária.

O painel denominado “Fortalecimento da Parceria entre Família, Escola e Comunidade” foi coordenado pela representante do Instituto C&A e contou com a apresentação da representante da Fundação Itaú Social, sendo desenvolvido a partir da apresentação das experiências acumuladas pelas referidas organizações, denominadas “Coordenadores de Pais”, por sua vez, inspiradas na reforma educacional de Nova York, que estimula a aproximação entre pais e educadores.

Durante a execução dos trabalhos, houve uma pausa para a participação, via *skype*, da diretora do *Harvard Family Research Project-EUA*, para enfatizar que um número crescente de evidências sugere que o envolvimento da família é importante para o sucesso do estudante, citando pesquisas recentes que têm mostrado que o envolvimento da família melhora a capacidade de leitura, a aprendizagem e as habilidades de interação social. Também lembrou que as abordagens inovadoras em educação têm conectado os diversos cenários e tempos nos quais as crianças aprendem e crescem para formar sistemas de aprendizagem complementares, os quais colocam a família como parceira fundamental no processo de aprendizagem.

Sobre a relação entre a família e a escola a diretora do *Harvard Family Research Project* reforça que o envolvimento familiar não é só um programa, mas faz parte do processo. É importante que se investigue quem está acessando a escola e quem não está conseguindo o acesso; o apoio às famílias carentes; a alfabetização das famílias que se envolvem na educação.

Após a intervenção da norte-americana, a representante da Fundação Itaú Social enfatizou que os pontos positivos da experiência de reforma educacional nova-iorquina, implementada desde 2001⁵⁷, foram reaplicados no Brasil pela instituição, com o apoio e parceria do governo brasileiro, visando à melhoria da qualidade do ensino no país, observando

⁵⁷ Disponível <
http://www.fundacaoitausocial.org.br/arquivosstaticos/FIS/pdf/especial_NY.pdf. Acesso novembro de 2011.

que “não se trata de importar um programa que tem mostrado bons indicadores de impacto, mas sim, de analisar, à luz do nosso contexto, estratégias de ação que foram implantadas” (diário de campo, 13 de outubro de 2011). Afirmou ainda que a reforma de ensino realizada na cidade americana, nas escolas públicas, provocou o interesse da Fundação Itaú Social e do Instituto Fernand Braudel⁵⁸ em estudar os aspectos exitosos dessa experiência para divulgação, aproveitamento e adaptação dessa realidade ao contexto das escolas públicas brasileiras. Ressaltou que, como estratégia de ação, Nova York adotou um Plano de trabalho tendo como principais medidas a descentralização e autonomia escolar; o monitoramento e a responsabilização por resultados; a tutoria feita por professores e diretores mentores, com apoio presencial; o incentivo à aproximação entre família e escola, por meio do projeto “Coordenadores de Pais”; o reforço à segurança escolar; o aprimoramento na seleção, na formação e contratação de professores e diretores; e relação com os sindicatos.

A apresentação exibida pela Fundação Itaú Social, acerca do projeto “Coordenadores de Pais”⁵⁹, pontuou que tal iniciativa tem incentivado os educadores/as e gestores/as do ensino público a conhecerem o perfil da comunidade escolar onde atuam; a organizarem o atendimento na escola direcionado aos pais; a promoverem reuniões de pais e associações de pais e mestres; a fortalecerem o contato e o acompanhamento dos alunos; a reforçarem a atenção e o incentivo à trajetória de estudos dos alunos. Ainda de acordo com a representante da organização, tais ações possuem como finalidade garantir a aproximação entre as famílias e a escola, com vistas à melhoria do aproveitamento do ensino, uma vez que “o ambiente escolar precisa ser acolhedor para os pais, e a informação da escola deve chegar até eles de forma amigável” (Diário de campo, 13 de outubro de 2012), enfatizando para os mobilizadores que eles “devem” se constituir numa referência para os pais, “na primeira pessoa que eles procuram quando vêm à escola [...] como alguém que está aqui para ajudar seus filhos a aprender. [...]” (Diário de campo, 13 de outubro de 2011, slide nº 7)⁶⁰.

⁵⁸ “ O Instituto Braudel é uma iniciativa pioneira formada em 1987 em São Paulo por um grupo de economistas, empresários, lideranças públicas e jornalistas, buscando formas de superar os problemas institucionais que inibem o desenvolvimento humano na América Latina”. Disponível em <<http://pt.braudel.org.br/o-instituto/>> Acesso em janeiro de 2012.

⁵⁹ Na língua inglesa o termo pais é neutro – *parents*, e inclui pais e mães, assim como *teachers*, *principals* e *students*. Em Português, adotarei família para não usar linguagem sexista.

⁶⁰ Apresentação do Itaú Social “A reforma educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil”. Disponível em <http://mse.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=666:-reforma-educacional-de-nova-york-inspira-projeto-de-mobilizacao-da-fundacao-itaú-social-no-brasil&catid=63:outras-noticias&Itemid=220>.

Para concluir a apresentação e reforçar o argumento sobre a necessidade de aproximar família e escola, utiliza-se a argumentação desenvolvida pela especialista norte-americana em outro momento:

À medida que tanto as pesquisas como as políticas nacionais, estaduais e municipais convergem sobre o apoio no envolvimento da família, há uma demanda crescente para que sejam oferecidas ferramentas práticas que proporcionem reflexão sobre esse tema na atualidade. O compromisso da família não acontece em um vácuo. Ao contrário, requer ações acordadas entre as famílias e as escolas trabalhando em conjunto – através de reuniões de pais e professores e de outros tipos de compromisso – para apoiar o êxito dos estudantes. Por meio dessa responsabilidade compartilhada, as escolas envolvem as famílias de diversas maneiras e, da mesma forma, as famílias fazem sua parte apoiando ativamente a aprendizagem e o desenvolvimento de seus filhos⁶¹.

O painel “Experiências da Interação Família Escola Comunidade” ficou sob a responsabilidade da Fundação Arcelor Mittal, da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica (ES) e expôs as ações desenvolvidas no âmbito do PMSE no referido município em parceria firmada com a Fundação. As ações resultantes de tal parceria redundaram na criação de um projeto local denominado “Mobilização”. Os relatos sobre essas experiências de incentivo à interação família-escola foram conduzidos pela gerente de Educação da Arcelor e pela secretária municipal de Educação de Cariacica. As expositoras destacaram a elaboração de Planos de ação específicos para as escolas alcançadas pelo Projeto. Inicialmente, as atividades priorizaram dez escolas públicas municipais, selecionadas, entre outros aspectos, em função do baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De acordo com estas, as atividades propostas nos Planos de ação buscaram motivar as famílias a participarem do cotidiano de estudos dos alunos, além de estimular as unidades de ensino a se abrirem à interação com a comunidade. Em setembro de 2011, o Mobilização divulgou síntese do levantamento realizado pelas escolas alcançadas pelo Projeto com a finalidade de apontar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos em relação à leitura, à escrita e à matemática. Segundo as expositoras, a partir desse diagnóstico, as unidades de ensino têm estabelecido

⁶¹ Trecho de documento em espanhol preparado para o Seminário pelo *Harvard Family Research Project*, que apresenta recomendações sobre o estímulo ao envolvimento da família na vida escolar dos/as filhos/as. Tradução livre, disponível em: <https://fec8d521-a-62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/familiaeducadora2/Parent-Teacher-Conference-SPANISH-100610-3.pdf?attachauth=ANoY7cr5t52IDy6zfi-OToe0LIM6fbi9B6SYg1S6OlxUByQ4HQEZoTOq0lxHzGsa5bYc2hizCwbplI19VYWg8fAbZuR40fS8Qh7u_WZ0Hj4iWNeZIQN8YyKkK0yF8PwbpgnhbMdq2Q9Cwfq0BfsuOHXPnQv6pU7jC3tRiTzBi-2N10ep0TSLAQjf8H8wT9HwPyjterWzfjDANXUMWcqX1INQonlg2rnmPyW-9Sn28w3KmiOJV6EQL9u7QWkIAZQ9r2iRgB0dFg&attredirects=0>

estratégias, que estão sendo integradas aos planos de ação, para melhorar o aprendizado. (Diário de Campo, 13 de Outubro de 2012).

No dia 14 de outubro, último dia do evento, houve ainda a realização de um painel, denominado “mobilizar é convocar vontades para atuar na busca de um propósito comum, sob uma interpretação e um sentido também compartilhados”, coordenado por um filósofo e educador colombiano, também apresentado como especialista em mobilização. Este último painel teve início com uma discussão sobre a relação educação e saber, destacando que a “educação existe porque o conhecimento não é natural, é uma criação humana, é um produto” e que “tudo o que sabemos nos foi ensinado, pois, se o conhecimento fosse natural, a educação não seria necessária”. O painalista criticou as conotações religiosas que permeiam algumas concepções de educação associando-a à vocação “divina” e lembrou que, para ter qualidade, o sistema de ensino deve garantir dois elementos fundamentais: motivação e método. Chamou atenção ainda para a necessidade de se reconhecer e valorizar o saber social nos processos educativos, constituído como conjunto de conhecimentos, práticas, destrezas, ritos, mitos, valores e instrumentos que permitem à sociedade, entre outras alternativas, sobreviver, conviver, produzir e dar sentido à vida e, por essa razão, não deve ser excluído do sistema acadêmico. Nessa discussão, lembrou que a combinação de ciência e cultura permite o bom funcionamento e a qualidade do sistema educacional, posto que “necessitamos de um sistema que tenha um projeto de vida, que nos permita participar de redes sociais e saber como usar a informação em benefício próprio e da coletividade” (Diário de campo, 14 de outubro de 2011). Salientou ainda que, na América Latina, a maioria dos educadores públicos têm filhos estudando em escolas privadas e que a mudança dessa realidade constitui um dos primeiros desafios para integrar a pauta da mobilização social pela qualidade da educação pública. Defendeu que, se os filhos de formadores de opinião e ocupantes de cargos de poder estudarem em escolas públicas, seus pais atuarão de maneira mais contundente na defesa de qualidade para a educação oferecida nessas unidades de ensino, pois “um país com dois sistemas de ensino (se referindo a um público e um privado) não consegue ter, não é possível ter educação pública de qualidade” (Diário de Campo, *idem*). Finalizou a participação, defendendo um sistema único e de qualidade para todos, referindo-se de forma especial à aprovação, no Brasil, do Projeto de Lei nº. 480 que tramita no Senado Federal, de autoria do senador Cristovam Buarque, que obriga todo político eleito a colocar seus filhos em escolas públicas, como meio para incentivar a melhoria da qualidade de ensino no país. Por último, encerrou sua fala, destacando que o/a professor/a deve lembrar que não é um/a docente e sim

um/a educador/a⁶² e deve garantir que o aluno aprenda através de estratégias de ensino, acrescentando que o poder do educador é a capacidade de transformar a realidade de uma pessoa e que, portanto, o fracasso escolar é responsabilidade do adulto e não da criança.

3.3 Fazer desaparecer o produto em si e aparecer o processo.

Após descrever os dois momentos que compuseram este capítulo, chamo atenção para a forma como se mostram reveladores do modo como o PMSE se constitui como expressão do alinhamento da política pública educacional brasileira com a agenda neoliberal. A começar pelo seminário, é possível perceber que o momento foi elaborado unicamente como estratégia de convencimento dos/as participantes, na sua maioria mobilizadores/as. Não houve momento para discutir a política, nem mesmo o PMSE como expressão da mesma, suas condições de funcionamento do Plano, função dos entes federativos, aspectos orçamentários, encaminhamentos, mecanismos de monitoramento e acompanhamento, algo que indique uma preocupação e comprometimento da esfera pública com a perspectiva de continuidade da ação. A presença do Estado, nas instâncias em que se fez participar, deu-se tão somente com a finalidade de avaliar a atuação das fundações e institutos que nortearam o “tom” do encontro: a necessidade do envolvimento voluntário como condição para resolução dos problemas relacionados à educação no país, num processo em que iniciativa privada e pública se confunde e que o discurso que caberia à esfera pública é empreendido pela iniciativa privada.

Ao analisar os aspetos da linguagem usada em documentos oficiais, Shiroma (2005), chama atenção para o seu aspecto retórico, observando que esses textos utilizam a linguagem do “bem público”, ao mesmo tempo em que alinham mais estreitamente o sistema educacional às necessidades do setor empresarial. Assim, o que é considerado como bem público acaba seriamente distorcido, aquilo que é considerado como conhecimento a ser

⁶² Referindo-se as diferenças estabelecidas por Paulo Freire, pelas quais podemos entender que docente/professor/a é quem dá aulas, quem ensina os conteúdos escolares, porque ensina aos que não sabem aquilo que ele sabe, ou que pensa saber. Esse é um método de tratar o/a educando/a como depósito de informações, conduzida/o à memorização dos conteúdos, sendo que os/as mesmos/as devem ser “enchidos/as” pelo/a professor. Para Paulo Freire nesta concepção ocorre a mera transmissão de conteúdos, na qual o educando deve recebê-los, guardá-los e decorá-los. Desta forma, “não há saber, não há criticidade, não há transformação. Há apenas a reprodução de conteúdos” (FREIRE, 1987, p.62). Já o/a educador/a deve refletir constantemente sobre a relação teoria e prática. Surge aí a Pedagogia Libertadora que rompe radicalmente com a educação elitista e exige uma nova educação comprometida com as classes populares e a transformação social.

ensinado nas escolas acaba por circunscrever-se à satisfação das necessidades do mercado. A distorção discursiva funciona, dessa maneira, para legitimar interesses de grupos dominantes.

Ainda sobre o seminário – em especial no que diz respeito ao caráter paradigmático emprestado às experiências estrangeiras, sobretudo norte-americana, reaplicada no Brasil –, vale-se aqui da observação de Shiroma (2005), para quem “os textos das reformas educativas de muitos países transformaram-se numa bricolagem de peças sobre ensino formando um novo discurso pedagógico. Como texto, podem ser descontextualizados do local de origem e recontextualizados numa nova montagem” (SHIROMA *et all*, 2005. p. 437).

Shiroma *et all* (2005) também destacam o uso recorrente da noção de crise para justificar as mudanças pretendidas pelos governos, como expressão da retórica discursiva presente nas reformas educacionais. Para se enfrentar a crise, miram nas estratégias e importam o vocabulário de um setor acostumado a deparar-se com ela e a vencê-la: o empresariado. Flexibilidade, beneficiários, gestão, parceria e o abuso na adoção de termos da economia, como investimento, recursos, inovações técnicas, constituem-se, atualmente, nas referências do discurso reformador (RICHARDS, 1998) apud Shiroma *et all*(2005). A linguagem da gerência educacional baseia-se largamente nas palavras/vocabulário do mundo dos negócios (FROWE, 1992). Paulatinamente, os problemas educacionais vão sendo traduzidos como problemas de gestão da educação, de má administração. Somam-se à lista das palavras mais usadas vocábulos como monitorar, gerenciar, avaliar, caracterizando a “linguagem da implementação” das medidas recomendadas. (BOWE; BALL, 1992) apud Shiroma *et all* (2005). Assim, a análise do léxico educacional no contexto das reformas educacionais, destaca a presença de termos como individualismo, escolha, diversidade, competição, forças de mercado, excelência, oportunidade, modernização, eficiência, autonomia responsável, descentralização, apelo à participação da sociedade civil e à solidariedade dos voluntários da comunidade, evidenciando a força da ideologia do gerencialismo na educação, mas também a conformação e produção de um novo “léxico” educacional, um híbrido de pedagógico e gerencial Bowe e Ball (1992).

Outro ponto a ser destacado refere-se à ausência de espaço para questionamentos ao modelo adotado pelo PMSE, como por exemplo, aquelas levantadas pelo painalista que mencionou o esquecimento da cultura popular e do saber social na construção do currículo, os conflitos entre saberes e a forma como são tratados na construção curricular, incluindo-se, aí, a discussão sobre a forma como são construídas as diferenças, numa referência direta às mulheres, a populações indígenas e quilombolas e às questões de gênero.

Quanto a estas últimas, pode-se afirmar que, de forma categórica, as práticas discursivas desenvolvidas pelo Plano reiteram os elementos que marcam uma perspectiva androcêntrica, heteronormativa e patriarcal já referidos no capítulo 2, desde a generalização masculina no uso da linguagem ao modelo de família apresentado como ideal, tal como enfatizado através da Cartilha. Outros aspectos que podem ser tomados como indicadores de tal posição, referem-se à repetição e reiteração constante do dever de casa como atribuição das famílias,

4 IMPLEMENTAÇÃO DO PMSE.

Neste capítulo, analiso o Relatório Nacional referente às ações do Plano no período 2008 a 2011, como também apresento as informações relativas ao processo de implementação na Paraíba encontradas no relato de experiência cedido pela articuladora estadual e uma última entrevista com a avaliação da articuladora sobre o PMSE. Como nos demais capítulos, faço, primeiramente, uma descrição de cada momento e, em seguida, teço algumas considerações sobre elementos para a análise do Plano em João Pessoa-PB.

4.1 Do Relatório Nacional de Implementação do PMSE (2008-2011)

O relatório foi elaborado pela equipe do PMSE/MEC e enviado ao referido Ministério pela coordenadora da Mobilização Social pela Educação. O documento assume como objetivo divulgar o balanço de ações referente ao período de 2008 a 2011 e foi disponibilizado no blog da mobilização em 7 de fevereiro de 2012, sendo composto por 53 páginas. Foi organizado de forma bastante assistemática, numa série de tópicos e sub-tópicos nem sempre relacionados, havendo a repetição das informações ao longo dos relatos, dificultando a localização do contexto em que aconteceram as ações relatadas. Além disso, as informações foram organizadas em ordem cronológica decrescente, partindo de 2011 para 2008.

De todo modo, é possível identificar os seguintes momentos na estrutura organizativa do documento: (a) uma introdução, que apresenta um apanhado bastante geral do processo de implementação do PMSE de 2011 a 2008; (b) uma apreciação dos avanços da mobilização no ano de 2011, da qual constam os comitês de lideranças de mobilização e suas ações, sendo citada a Instituição do Dia e/ou Semana da Mobilização, constituídas em lei por alguns municípios e as publicações no blog do PMSE, que, segundo o citado relatório, foram mais de 970⁶³; (c) um breve relato do I Seminário Internacional de Mobilização Social pela Educação: Interação Família-Escola-Comunidade, à qual nos referimos no capítulo anterior; (d) um apanhado dos eventos relacionados à mobilização social no país no ano de 2011, no âmbito de estados e municípios, listados em ordem cronológica; (e) uma breve apreciação das condições que afetaram os resultados da mobilização social em 2011; (f) um item denominado “lógica da mobilização social pela educação”, no qual se expõe a estratégia adotada para

⁶³ Ambas aparecem como sub-tópicos da introdução

mobilizar, representada em forma de espiral (anexo 3) que vai da definição do objetivo – descrito como garantir a todos e a cada um o direito de aprender – passa pelo foco da mobilização – que compreende escolas e conselhos escolares, famílias, órgãos e entidades de proteção à criança e ao adolescente – e chega aos mobilizadores, compreendidos como entidades, lideranças e voluntários de diversos segmentos sociais; (g) uma apresentação dos instrumentos da mobilização, classificados em materiais para mobilização – materiais de divulgação e aqueles realizados para apresentação do PMSE como arquivos em *power point*, adesivos, marcadores de página – e ainda os materiais e instrumentos de formação e divulgação – o Plano, o Manual de Capacitação para mobilizadores, oficinas de formação de mobilizadores e encontros de lideranças da mobilização, Cartilha de mobilização e algumas dicas para mobilizar⁶⁴; (h) o registro fotográfico das atividades de mobilização em diversos municípios do Brasil; (i) um fluxograma com os parceiros da mobilização e a descrição dos municípios que mobilizaram; (j) por fim, há uma descrição da mobilização realizada no período de 2008 a 2010, organizada num quadro em ordem cronológica⁶⁵.

Das informações que constam no relatório, destaquei para os fins de análise a mudança de foco anunciada na arregimentação de mobilizadores, tendo em vista que o documento traz a informação de que, no início da implementação, em 2008, incentivava-se a interação família-escola-comunidade, possuindo como núcleo inicial o predomínio de lideranças religiosas, passando-se, posteriormente, à aproximação com Secretarias de Educação. De acordo com o relatório, a mudança de foco ocorreu atendendo a solicitação de mobilizadores à equipe nacional de mobilização, no âmbito do MEC, uma vez que, em muitas unidades de ensino, a participação das famílias não era bem vista pelas escolas, pelas famílias e comunidades e que, percebendo tal dificuldade, o MEC articulou as secretarias locais de educação, com a finalidade de sensibilizar gestores/as públicos/as e motivá-los/as a se tornarem parceiros da Mobilização Social pela Educação⁶⁶. Essa necessidade foi reforçada,

⁶⁴ As dicas de mobilização seguem basicamente a estrutura da Cartilha. Os conteúdos são disponibilizados em arquivos *power point* no *site* e no Blog da Mobilização. A primeira parte do conjunto de dicas introduz o tema mobilização social pela educação a partir de questões do tipo: “quem mobilizar”, “como mobilizar” e “que mensagem levar”. A segunda, por sua vez, direcionou-se às ações de mobilização junto às famílias e à comunidade de modo geral. A terceira e a quarta parte dessas dicas apresentaram sugestões de como introduzir a mobilização com colegas de trabalho e nas instituições religiosas, respectivamente; a quinta parte foi elaborada com o intuito de orientar as ações dos comitês (BRASIL2012, p.26).

⁶⁵ As descrições generalizadas no masculino seguem a forma como foi escrito o relatório.

⁶⁶ O relatório informa ainda que o diálogo estabelecido com as Secretarias de Educação foi realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação/UNDIME e que essa aproximação “produziu impactos produtivos em alguns indicadores educacionais, como melhores

ainda, pelo maior contato da equipe com a literatura internacional e com resultados de pesquisas nacionais que apontam o papel fundamental da escola para o envolvimento da família e da comunidade no cotidiano escolar, numa alusão direta ao Seminário Internacional (BRASIL, 2012).

É importante notar que a mudança de foco anunciada pelo MEC não é consubstanciada pelos dados obtidos nos itens “h”, “i” e “j”, pois uma consulta ao registro fotográfico facilmente revela o protagonismo das igrejas nas atividades de mobilização (Anexo B).

O relatório ainda ressalta, no ano de 2011, o envolvimento de mais de cinco mil voluntários/as, sendo 2,6 mil entre 2008 e 2010 e mais 2,5 mil em 2011, incluídos/as como mobilizadores/as pelo fato de terem participado das oficinas de formação em aproximadamente 2,2 mil municípios de várias regiões do país (PMSE/MEC, 2011). Essa também é outra informação contestável, já que o simples fato de participar dos processos de formação não garante engajamento efetivo e continuado no PMSE. Isso porque, como veremos adiante, ao analisarmos a experiência em João Pessoa, as equipes locais contaram com pouco acompanhamento e suporte do MEC, e as atividades ficaram a depender dos improvisos conseguidos com o engajamento de voluntários/as locais.

Ademais, ao analisar os entraves à efetivação do Plano, o próprio relatório aponta os cortes orçamentários sobre a educação praticados em 2011 como fator que comprometeu a continuidade do projeto, ocasionando a interrupção, por parte do MEC, das oficinas de formação de mobilizadores, cujo ônus financeiro foi repassado para secretarias estaduais e municipais de educação, o que teria ocasionado a interrupção do engajamento de novos/as mobilizadores/as. Segundo o relatório, nestas circunstâncias, coube ao MEC apenas assegurar a presença de um representante nacional para divulgação do PMSE e/ou formação de mobilizadores/as para o desenvolvimento do Plano e, em poucas ocasiões, o Ministério assegurou recursos para tais atividades, fixando pré-requisitos para atender às solicitações feitas pelos municípios que, por sua vez, deveriam

Demonstrar seu compromisso com a gestão democrática; compreender a importância da interação escola-família-comunidade; convidar para a oficina representantes de municípios de sua microrregião, de modo que a realização do evento contemplasse, no mínimo, 50 mil habitantes e que facilitasse o estabelecimento de acordos regionais de Mobilização Social pela Educação;

notas nas avaliações, redução do índice de falta dos alunos bem como no índice de abandono e maior participação dos pais nas reuniões e demais atividades da escola” (BRASIL,2012, p.2)

convidar para participar da oficina lideranças comunitárias e religiosas, membros do Ministério Público, acadêmicos e pesquisadores, gestores públicos e demais profissionais de áreas correlatas à Educação, conselheiros tutelares, dos direitos da infância e da juventude, da Alimentação Escolar e do FUNDEB, dentre outros” (BRASIL, 2012 p. 14).

Outro ponto a ser considerado como reflexo do caráter assistemático das ações alude à ausência de informações sobre processos de avaliação e monitoramento das atividades por parte da equipe nacional de mobilização. Em todo relatório, há apenas um momento – sob a descrição “encontro de lideranças da mobilização” – em que se faz menção a algo de relacionado:

O encontro de lideranças da mobilização reúne, a cada semestre, as principais lideranças - cerca de 200 agentes, incluindo secretários de educação. Durante esses encontros são compartilhados relatos e experiências, balanços das atividades e projeções de ações. (BRASIL, 2012, p. 18)

4.2 A Implementação do PMSE no município de João Pessoa, Paraíba.

Início esse subtópico resgatando parte da entrevista realizada em 22 de outubro de 2010. Ao entrevistar a articuladora estadual, perguntei se havia algum documento ou memória das atividades realizadas até aquele momento e ela me respondeu que, até aquele espaço de tempo, haviam sido realizadas duas atividades com “pais de alunos”⁶⁷, ambas no bairro dos Bancários, sendo uma na Escola Estadual Francisco Campos, e outra na paróquia Menino Jesus. Destas, segundo informou, havia o registro apenas daquela realizada na escola e que poderia ser disponibilizada por e-mail. Informou-me ainda que detinha conhecimento de que, no bairro de Jaguaribe, o pastor da Assembleia de Deus também fazia mobilização com “os pais” durante os cultos, mas não tinha informações mais detalhadas de como ocorria.

Depois desse episódio, mantivemos contatos por meio eletrônico nos quais a Articuladora Estadual do PMSE me disponibilizou o relato da mobilização com as famílias, realizada na referida escola e, outro, elaborado por ela mesma, que dava conta do processo de implementação do Plano no Estado da Paraíba no período de novembro de 2008 a março de 2010. Afora isso, não houve, um trabalho de memória das reuniões que, ocasionalmente contaram com um registro fotográfico ou uma lista de assinatura de presenças.

⁶⁷ Expressão usada pela entrevistada.

Nas visitas constantes que fiz ao *blog* do PMSE, pude constatar que as atividades que aconteceram em João Pessoa estiveram muito relacionadas a iniciativas voluntárias, com pouco envolvimento dos órgãos públicos responsáveis pela política de educação e uma forte conotação religiosa emprestada às atividades, uma vez que lá só encontrei experiências registradas em fotografias. O relatório e relato de experiência, enviados pela articuladora estadual, corroboraram tal informação, demonstrando que a mobilização feita em João Pessoa foi mais recorrente nas igrejas (conforme fotos divulgadas no *site*)⁶⁸, com a presença predominante das mães, razão pela qual considerei pertinente resgatar algumas informações referentes ao processo de mobilização, apresentadas a seguir.

- *Relato da experiência de mobilização realizada com pais da Escola Estadual Francisco Campos, bairro dos Bancários, município de João Pessoa em maio de 2010*

Por iniciativa de uma professora da escola, com o apoio da articuladora estadual do PMSE, foram realizados dois encontros, sendo o primeiro no mês de maio e o segundo no mês de junho. Consta no relato que do primeiro encontro participaram o padre da Paróquia Jesus Ressuscitado, localizada no bairro onde fica a escola; o pastor da igreja evangélica do bairro, sem especificar qual; o Conselho Tutelar Região Sul; a Associação dos Moradores do Bairro; a Pastoral Familiar da Paróquia Menino Jesus de Praga; a representante do Comitê Estadual; representantes do Conselho Escolar; representação de 22 pais de alunos⁶⁹. Quanto à segunda reunião, consta apenas a descrição “encontro com pais da comunidade”.

O relato buscou apresentar informações relativas aos dois momentos e foi elaborado pela professora da escola que articulou as reuniões. O documento é bastante sucinto e pouco sistemático, as informações foram organizadas em 6 laudas, sob a forma de tópicos, cuja maioria não se faz acompanhar de uma descrição. O relato foi escolhido para análise por apresentar alguns depoimentos de mães que alegam dificuldades em desenvolver o papel que lhes é atribuído em função das relações de gênero desiguais.

Logo no início, há uma discussão acerca da relação família-escola abordando a imprescindibilidade de um ente para o outro e atribuindo à ausência de efetividade em tal

⁶⁸ Como pode ser visto nos endereços <
<http://familiaeducadora.blogspot.com.br/2009/08/avancos-da-mobilizacao.html>) e
<http://familiaeducadora.blogspot.com.br/2010/03/paraiba-divulga-calendario-de.html>>.

⁶⁹ O relatório se refere apenas às organizações, não cita quantas e quais pessoas participaram representando cada uma.

relação os baixos indicadores de rendimento escolar de alunos/as, como via para justificar a implementação do PMSE:

É impossível identificar a escola sem falar da família [...] atualmente existem muitas dificuldades no processo educativo, não só no âmbito familiar, mas, no escolar [...] não só nas políticas aplicadas ao sistema educacional, como também nos péssimos resultados alcançados por nossos alunos [...] a ação do Plano de Mobilização é justificada através dessas dificuldades. (PMSE-PB, 2010, p.2)

Em seguida, são apresentados os objetivos do comitê de mobilização do PMSE, destacando-se a “necessidade do comprometimento da comunidade com uma educação de qualidade e o estímulo aos pais a participarem da vida escolar dos filhos” (PMSE-PB, 2010, p. 3). Logo após, detalha-se a estratégia adotada para a mobilização que passa pela articulação com o padre da paróquia local; pastores de igrejas evangélicas que atuam no local; conselho tutelar da região; associação de moradores do bairro; pastoral da família da paróquia local; representantes do Comitê estadual do PMSE e do Conselho da Escola; representação de pais de alunos. Ao todo, foram 22 pais articulados. Não existe informação quanto ao sexo ou se compareceu um membro ou mais de cada família representada.

Ainda de acordo com o documento, os dois encontros realizados na escola ocorreram mediante a apresentação do PMSE e seus objetivos, com a apresentação da Cartilha e sobre o que é o IDEB. Consta no relatório que “a maioria dos pais revelou nunca ter ouvido falar sobre o assunto”, enquanto outros afirmaram: “já ouvi através da TV, pois tem uma moça fazendo a propaganda”; “eu só sei que tem ligação com a escola, porém, eu não sei” (PMSE-PB, 2010, p. 4). Ainda de acordo com o relatório, nos dois momentos, após a apresentação do IDEB, foram realizadas interpelações sobre a responsabilidade das famílias representadas para a elevação do índice a partir das questões: “como podemos contribuir para reverter esse quadro do IDEB?”; “você enquanto pai e mãe em que podem contribuir?”.

O relato revela a dificuldade em trabalhar com a Cartilha no primeiro encontro, tendo em vista o fato de muitas mães e pais não saberem ler, observando que tal experiência subsidiou a elaboração mais cuidadosa de uma estratégia para o segundo encontro. Desta feita, a conversa com os pais e mães começou com as seguintes questões:

- (a) você costuma conversar com seu filho sempre? (b) sua conversa com seu filho é só quando este lhe procura? (c) você incentiva o seu filho nos estudos? (d) Você costuma vir sempre à escola? (e) Você colabora com a escola? (f) De que maneira você ajuda seu filho nas tarefas da escola? (g) Você participa das reuniões de pais e mestres da escola e de suas decisões? (h) Quando você vê algo que não está

bem com seu filho nos estudos você procura a escola pedindo ajuda? (i) Você costuma participar das atividades da escola? (j) Você já disse: filho eu te amo? (PMSE-PB, 2010, p. 4).

De acordo com o relato, o número de “pais” que compareceram à segunda reunião, assim como a interação entre estes/as e a equipe que compõe o comitê, foi bem maior que na primeira reunião, chegando a surpreender por respostas do tipo “sempre converso”; “chego tão cansada do trabalho, estou sempre correndo para o outro dia”; “é ruim porque não sei ler”; “algumas vezes eu venho na escola, pois sou muito atarefada”; “só quando me chama”; “amo o meu filho, só que nunca parei para dizer eu te amo” (PMSE-PB, 2010, p. 5).

O relato é finalizado com encaminhamentos tirados do último encontro, como a criação de um calendário de encontros, de uma comissão de “pais” para fortalecer a mobilização e, ainda, o mapeamento de parcerias a serem estabelecidas a fim de ampliar a mobilização de famílias cujos filhos/as frequentam a escola.

Em 10 de fevereiro de 2013, fiz mais uma entrevista com a articuladora Estadual, na tentativa de obter mais informações sobre como a articuladora avalia as ações do PMSE desenvolvidas em João Pessoa.

“O Plano não foi efetivo em João Pessoa-PB , primeiro mudou o governo do estado e depois eu adoeci e não tive mais condições. Em Campina Grande e São João do Cariri existe alguma coisa, mas em João Pessoa a prefeitura nunca deu apoio. Várias vezes conversei com a secretária para marcar uma reunião com os gestores e a gente fazer os encontros com os pais, mas a secretária nunca quis saber. Pode ser que agora, com essa nova administração aconteça alguma coisa. Depois também, com a mudança do governo eu estou sendo perseguida, adoeci e pedi licença várias vezes e nada concorre para que isso aconteça. A gente tem boa vontade, mas precisa contar com o apoio dos poderes, e o pessoal também, os mobilizadores que fizeram o curso, eles se desmotivaram e a gente não reuniu mais comitê, nadinha, morreu. Sobre o seminário realizado em Fortaleza, não pude ir porque estava doente então pedi para uma pessoa ir no meu lugar. Mas não foi exposto nada. Não há nenhuma novidade”(Entrevista dia 08 de fevereiro de 2013)

Desta entrevista, é flagrante o apelo voluntarista que marcou a sua tentativa de implementação e a falta de estímulo ao voluntariado, haja vista as ações empreendidas pela articuladora estadual e pela professora da escola citada na análise não terem contado com suporte institucional do Estado nas esferas federal, estadual e municipal.

Com base nas argumentações apresentadas, percebe-se que as ações de implementação do PMSE são marcadas por seu caráter assistemático, como arremedo de modelos europeus e norte-americanos, como parece indicar a forma como foi construído o relatório e a forma como se deu o processo no município de João Pessoa. É perceptível a

tentativa de implantar uma política pública criada em um contexto – como foi no caso dos Estados Unidos – totalmente diferente do contexto brasileiro.

Nesse sentido, cabem mais algumas considerações desenvolvidas por Carvalho (2004, p. 52), ao enfatizar que atualmente a política educacional expande seu raio de ação para além da escola, formalizando as interações família–escola na escola pública, especificando a contribuição educacional da família para o sucesso escolar e regulamentando as relações família–escola de acordo com um modelo particular de participação dos pais/mães na escola: o de classe média, baseado na divisão de gênero tradicional. Ainda de acordo com a autora, no passado, a política educacional (estatal, oficial) não englobava direta e explicitamente a educação familiar, subordinando, como agora, a educação doméstica ao currículo escolar via dever de casa; as famílias de classe média, todavia, têm alinhado tradicionalmente a educação doméstica ao currículo escolar, sobretudo no contexto das escolas privadas. Para Carvalho, parece razoável esperar que os pais/mães sejam parceiros, aliados das professoras, pois desejam o melhor para seus filhos/as – neste caso, o sucesso escolar, mas não se pode deixar de considerar que isso supõe certas condições (tempo, valorização da escola, interesse acadêmico, familiaridade com as matérias escolares e habilidades para ensinar o dever de casa, por exemplo), de que nem todas as famílias e nem todos os adultos responsáveis por crianças dispõem. Ademais, parceria supõe igualdade, e as relações escola–família são relações de poder em que as/os profissionais da educação (pesquisadoras/es, gestoras/es, especialistas, professoras/es) têm poder sobre os leigos (pais/mães). São relações também mediadas por outras relações de poder (de classe, raça/etnia e gênero) que, em princípio, ora podem favorecer as/os professoras/es, ora os pais ou mães ou responsáveis. Em todo caso, o poder dos pais/mães encontra sempre seu limite no poder da professora sobre seu filho/filha na sala de aula (afinal, pais/ mães sabem que professores/as são seres humanos, tanto quanto eles/elas, sujeitos a antipatizar, marcar, dar gelo). (CARVALHO 2004, p 53)

Diante da desigualdade social e educacional, a tarefa da escola é ensinar um currículo básico comum no seu próprio tempo-espço e com seus próprios recursos, compensando (com tratamento pedagógico apropriado) as diferenças culturais (familiares, étnicas, de classe) dos estudantes e limitando a avaliação àquilo que o currículo escolar oferece explícita e sistematicamente. Ao invés de demandar a contribuição da família para a aprendizagem do currículo escolar, a escola deveria investir em práticas pedagógicas efetivas (Carvalho, 2000), tornando necessário definir os contornos do significado da desejável

parceria família–escola, pois parceria (mesmo reconhecendo-se que as relações família–escola são de interdependência) não significa identidade de atribuições (CARVALHO 2004, p 53).

Quando iniciei a coleta de dados para a pesquisa, pouco após o início do processo de implantação do PMSE na Paraíba, os dados davam conta de uma hegemônica participação da igreja católica e congregações evangélicas na condução das atividades de multiplicação, mobilização e formação dos Comitês Locais. Tal constatação me levantou sérias preocupações relativas à manutenção do caráter não confessional e laico da educação pública e também com os reflexos dos conteúdos impressos pelas ações desses agentes sobre a vida das famílias articuladas, especialmente sobre a vida das mulheres. O relatório nacional de 2008-2011 apontou uma redução da parceria com a igreja, supostamente em função de uma maior participação das secretarias estaduais e municipais de educação, mas não creio que se possa afirmar que a retração das organizações religiosas possa ser tomada como indicador de uma provável laicização nas ações do Plano⁷⁰.

⁷⁰ . No relatório de 2008-2011 consta que houve uma redução dessa parceria, em função de uma maior participação das secretarias estaduais e municipais, no entanto o programa manteve um Plano específico para mobilizadores cristãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Abrindo novas perspectivas de análise

Esta pesquisa, alinhada com pressupostos epistemológicos feministas, visou analisar as dimensões de gênero, a partir das interfaces entre as relações de gênero e a relação família-escola no âmbito política pública educacional implementada via Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE) no período de 2008 a 2011, com recorte espacial em João Pessoa-PB.

Do objetivo geral, ampliou-se a problematização inicial com os objetivos específicos, expressos nas seguintes questões: Como uma política pública particularmente envolvida na produção de padrões e modos de inteligibilidade sobre a vida social se apropria e ou se utiliza de discursos que promovem a desigualdade de gênero para garantir os objetivos reformistas a que se encontra vinculada? Quais as estratégias discursivas de que se utiliza para chamar as famílias a se mobilizarem em prol do sucesso escolar?

Para realizar tal empreendimento, considerei a contribuição das teorias que enfatizam o papel da linguagem, através de construções discursivas, na construção da realidade, por entender que os discursos fundam e mantêm os “regimes de verdade”. Por essa razão, utilizei as ferramentas conceituais e metodológicas da Análise do Discurso, buscando compreender as estratégias de produção social dos sentidos na tentativa de reconstituir as construções discursivas de gênero que perpassam o PMSE e apontar como se espriam nos espaços onde este se efetiva.

Para isso, efetuou-se o levantamento e análise dos documentos oficiais de implementação e avaliação da política em foco, quais sejam: o Plano de Mobilização; o Manual do Mobilizador/a; a Cartilha “Famílias, acompanhem a vida escolar dos seus filhos”; o Relatório Nacional de Implementação do PMSE referente ao período 2008-2011; o Relato de experiência realizada em uma escola em João Pessoa-PB em maio de 2010 e entrevistas realizadas com a articuladora estadual da Paraíba. Além disso, foram analisados os materiais obtidos quando da realização I Seminário Internacional de Mobilização Social pela Educação, em Fortaleza, CE, outubro de 2011.

Do conjunto das fontes analisadas em confronto com a literatura utilizada, foi possível constatar que o discurso sobre a melhoria da educação em função da parceria entre famílias e escola não considera a ascensão das famílias chefiadas por mulheres e que se torna mais visível nos debates que enfatizam o exercício da maternidade, aspectos relacionados à miséria, à violência, ao trabalho infantil e ao fracasso escolar. Na tentativa de se plasmar a

resolução desses problemas sociais, parecem justificar-se as ações de disciplinamento das famílias situadas na linha da pobreza, sendo a relação família-filho/a, na maioria das vezes, expressa na relação mãe-filho/a, um meio privilegiado para se exercer tal controle.

Outrossim, a análise desenvolvida demonstrou que o PMSE apresenta como substrato um viés essencialmente neoliberal, responsabiliza e ainda culpabiliza as pessoas enquanto indivíduos pela crise, produzindo uma lógica na qual os/as pobres são culpados/as pela pobreza, os/as pais e mães pelo aproveitamento, sucesso ou fracasso escolar de seus/as filhos/as; os/as professores/as pela péssima qualidade dos serviços educacionais, viés expresso na transferência de responsabilidades relacionadas à educação de crianças através das estratégias expressas na Cartilha objeto da análise do segundo capítulo. Daí, ser possível afirmar com segurança que os recursos linguísticos utilizados pelos documentos produzem o efeito de legitimar a transferência de responsabilidade do Estado, nas suas diversas esferas, para os diversos segmentos da sociedade, no caso da educação, com base no reconhecimento do direito e dever da família de educar, expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e na naturalização das obrigações maternas. Assim, os recursos linguísticos utilizados pelos documentos oficiais – Plano, Cartilha e outros produzem um efeito pedagógico, portanto, são instrumentos pedagógicos de intervenção social estatal. Ao propor estratégias para driblar possíveis ausências de condições socioculturais e econômicas das famílias para exercer tal responsabilidade, ao anunciar não ser preciso que saibam o que os “filhos” estão aprendendo, presume-se que as instituições escolares tenham conhecimento do contexto em que tais famílias vivem e, portanto, do impacto que o instrumento pedagógico, a Cartilha pode ter sobre as mesmas, denotando, dessa forma, que as organizações responsáveis, - instituições parceiras, pela elaboração do instrumento pedagógico, sob a chancela do Estado, assumem nitidamente uma postura de desresponsabilização em relação às deficiências do sistema educacional brasileiro, bem como de desconhecimento quanto à implicação nas relações de gênero, pois acabam sobrecarregando as mulheres, tradicionalmente responsabilizadas pelo mundo da reprodução social.

Quanto à implementação do PMSE no município de João Pessoa-PB, conforme já anunciado neste trabalho, e constatado no Relatório 2008-2011, basicamente suas ações se marcaram pelo caráter assistemático. Pode-se avaliar o Plano como arremedo de modelos europeus e norte-americanos, já que foi perceptível a tentativa de implantar uma política pública criada em um contexto, como foi no caso dos Estados Unidos, incompatível com a

realidade brasileira. A realidade do município de João Pessoa-PB serve de base para fazer tal avaliação.

Em meio às análises, um dado inicial se sobressaiu, a participação das igrejas tanto em relação a João Pessoa-PB, como no documento voltado à formação dos/das mobilizadores/as, demonstrando o entrelaçamento entre a lógica religiosa e o PMSE. Portanto, evidencia-se a que a lógica religiosa converge com a lógica do Plano, quando se convoca a sociedade e usa o discurso do voluntariado social, como meio de melhorar e alcançar a meta estabelecida pelo Governo Federal, de aumentar o IDEB.

Assim, entendeu-se que as matrizes teórico-políticas orientadoras da reforma educacional encontram-se vinculadas à diminuição de ônus do Estado para com a política educacional através da projeção de um modelo de família ideal (bi-parental heterossexual), do apelo ao trabalho doméstico e emocional das mães, bem como da negação das identidades não heterossexuais. Revelou-se funcional ao sistema reiterar construções tradicionais no tocante às relações e identidades de gênero, posto que os atributos relacionados à feminilidade funcionam como garantia de êxito dos objetivos da política, de resposta aos apelos lançados mediante o uso de termos como voluntariado, solidariedade, abnegação. Comumente traduzidos como constituintes de uma identidade feminina, tais atributos são amplamente explorados pelo caráter neoliberal emprestado à política, mediante rebuscadas estratégias de individualização das responsabilidades, mediante a exploração de um discurso de gênero. Por essa razão, dialogando com uma das preocupações que norteou a pesquisa de problematizar seus impactos para a vida das mulheres, pode-se dizer que a hipótese se manifestou plausível – ainda que não verificada *in loco* – no município de João Pessoa-PB, posto que a reiteração dos padrões desiguais de gênero é um princípio tácito norteador das ações do Plano; que a discursividade, no âmbito da política revela um enorme potencial de reforço à naturalização de violações de uma série de direitos que deveriam ser estendidos às mulheres, dentre eles, os de poderem compartilhar as obrigações familiares e disporem de tempo para cuidar de si mesmas, a exemplo da atenção à saúde, à qualificação profissional e ao lazer.

Por último, almejando coerência com a perspectiva epistemológica e política que transversalizou este trabalho, finalizo minhas reflexões expressando a expectativa de que este possa, ao menos, contribuir para abrir novas frentes de interrogação e problematização das questões que abordou.

REFERÊNCIAS

- ARMSTRONG, Karen. **Em Nome de Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ÁVILA, Maria Betânia. **Feminismo e sujeito político**. In. Revista Proposta, n.84/85. Rio de Janeiro: Fase, março/agosto de 2000.
- ÁVILA, Maria Betânia. **O tempo e o trabalho das mulheres**. In: COSTA, A. et. al. (Orgs). Um debate crítico a partir do feminismo: reestruturação produtiva, reprodução e gênero. Editora CUT Brasil. São Paulo, 2002.
- BARROS, Ricardo. P, et all. **Poverty among female headed households in Brazil**. (Texto para discussão n.310). Rio de Janeiro: IPEA, 1993, 45 p.
- _____. **Pobreza e domicílios chefiados por Mulheres** [mimeo]. Rio de Janeiro: IPEA, 1994
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>.
- _____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas**. Brasília: MEC, 2007.
- _____. **O que é a Mobilização social?**.Brasília, 2008. Disponível em: <http://mse.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: junho de 2010.
- _____. **Plano de Mobilização Social pela Educação**. Brasília, 2009. Segunda Versão Disponível em: <http://mse.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: junho de 2010.
- _____. **Cartilha Acompanhem a Vida Escolar de Seus Filhos**.Brasília,2010.Disponível:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12246&Itemid=289. Acesso em: 05 de Janeiro 2011.
- _____. **Relatório de atividades do Plano de Mobilização Social pela Educação 2008/2011**. Brasília, 2012.
- BRUSCHINI, Cristina. **Gênero e trabalho no Brasil: novas conquistas ou persistência, da discriminação?** (Brasil, 1985/95). In Maria Izabel Baltar da Rocha (Org.) **Trabalho e gênero: mudanças, permanências e desafios**. Campinas: ABEP, NEPO/UNICAMP, CEDEPLAR/UFMG; São Paulo: Editora 34. 2000, p.13-58.
- BURNS, Ailsa & SCOTT, Cath. **Mother-headed families and why they have increased**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- BUTLER, Judith. **Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo**. Cadernos Pagu (11) 1998: pp.11-42 –

- _____. **Imitação e insubordinação de gênero.** In. Grafias de Eros, História, gênero e identidades sexuais. Buenos Aires, Edelp, julho de 2000, p. 87-113.
- CABRAL, Carla Giovana. **Pelas telas, pela janela: o conhecimento dialogicamente situado.** Cadernos Pagu (27), julho-dezembro de 2006: p.63-97
- CARVALHO, Luiza. M. S. **A Mulher trabalhadora na dinâmica da manutenção e da chefia domiciliar.** Estudos Feministas, 6, (1), 7-33, 1998
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola.** Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 94- 104, jan-abr. 2004a.
- _____. **Modos de educação, gênero e relações escola-família.** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan/abr. 2004b.
- _____. Pessoa de. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero.** Cadernos de Pesquisa, nº 10, julho/2000, p. 143-155.
- COSTA, Cláudia de Lima. **Etnografia: representação e prática política: os dilemas do feminismo na escrita da cultura.** In. SILVA, Alcione Leite e LAGO, Mara Coelho de Sousa. Falas de gênero: teorias, análises, leituras. Florianópolis, Ed. Mulheres, 1999, p. 77-104.
- COUTINHO, Maria Lucia Rocha. **A narrativa oral, a ACD e os estudos de gênero.** Estudos de Psicologia, Janeiro/Abril, vol. 11, nº 01, UFRN, Natal, 65-69.
- DEDDECA, Claudio S. **“Tempo, Trabalho e Gênero”**, IE/UNICAMP, janeiro 2004 (mimeo).
- DESLAURIERS, J.P. & KÉRISIT, M. **O delineamento de pesquisa qualitativa. In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias.** 2ª edição. Rio de Janeiro, editora Graal, 1986.
- DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul, **Michel Foucault, uma trajetória filosófica.** RJ, Forense Universitária, 1995, 319p
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social,** Brasília: Editora da UnB, 2001.
- _____. **El análisis crítica del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michel (eds.). Métodos de análisis crítico del discurso.** Barcelona: Gedisa, 2003, p. 179-203.
- FERREIRA, Virginia. **A globalização das políticas de igualdade entre os sexos: do reformismo social ao reformismo estatal.** In. TAVARES, Tereza e FERREIRA, Virgínia (Orgs.). Revista da Associação Portuguesa de Estudo sobre as mulheres: n. 2/3. APEM. CELTA. Oeiras, Portugal, 2008.

- FLICK, Uwe. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. 2 Ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. Revista Brasileira de Educação. nº 10, fev/abr de 1999.
- FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o Poder**. In DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul, Michel Foucault, uma trajetória filosófica. RJ, Forense Universitária, 1995, p. 231-249
- _____. **A arqueologia do saber**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1997
- _____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FRASER, Nancy. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. In: Cristina Bruschini e Sandra Unbehaum (orgs). Gênero, democracia e sociedade brasileira. São Paulo: Ed. 34, 2002, p. 59-78.
- FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com Própria História**. Ed. Paz e Terra - RJ - 1987.
- GASPAR, Regina Nádea, et all (org.) **Análise do discurso: heranças, métodos e objetos**. São Carlos: Ed. Claraluz, 2008.
- GOLDANI, Ana Maria. **Família, gênero e políticas: famílias brasileiras nos anos 90 e seus desafios como fator de proteção**. Revista Brasileira de Estudos de População v.19, n.1, jan/Jun. 2002.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de e JINZENJI, Mônica Yumi **Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850)**. *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2006, vol.11, no.31, p.114-132. ISSN 1413-2478
- HARAWAY, Donna. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. Cadernos Pagu (5), 1995, p. 07-42.
- HARDING, Sandra. **Feminism and methodology**. Bloomington, Indiana University Press. 1987
- HIRATA, Helena, et all. **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo, EdUNESP, 2009.
- IBGE. **As mulheres no alvo das políticas públicas brasileiras**. 2006. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=605&id_pagina=1
- IÑIGUEZ, Lupicínio. **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- IPEA. **Mulher chefe de família é a que trabalha mais, em casa e no emprego**. 2011. Disponível em <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas->

noticias/2010/11/11/mulher-chefe-de-familia-e-a-que-trabalha-mais-em-casa-e-no-emprego-diz-ipea.htm

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1996. 6ª edição.

KERGOAT, Danièle. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo**. In. EMÍLIO, Marli, et al (org.). **Trabalho e Cidadania Ativa para as Mulheres**. Prefeitura Municipal de São Paulo, 2003. p. 55-64.

KLEIN, Carin. **Um cartão [que] mudou nossa vida?: maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola**. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2003. 150 p. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3814/000393453.pdf?sequence=1>

_____. **A produção da maternidade no Programa Bolsa-Escola**. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 13(1): 216, janeiro-abril/2005, p. 31.-52

_____. **A educação de mulheres como mães e professoras no Programa Nacional Bolsa-Escola**. *Rev. Educação e Realidade*, vol. 30, n. 01, Porto Alegre jan./jun. 2005b. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S010031432005000100013&script=sci_arttext Acesso em: 12 de julho 2012

LAVINAS, Lena, & MELO, Hildete Pereira de. **Mulheres sem medo do poder: Chegou a nossa vez**. Rio de Janeiro: IPEA/DIPES, 1996.

LOURO, GUACIRA LOPES. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação**. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 de julho de 2013

_____. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 9-34.

LÖWY, Ilana. **Universalidade da ciência e conhecimentos “situados”**. *Cadernos Pagu*, 15:15-38, 2000.

MELO, Hildete Pereira de. **Gênero e pobreza no Brasil**. Relatório final do Projeto Governabilidade Democrática de Género en América Latina e el Caribe. CEPAL, Brasília, 2005.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. **“Ciência em quadrinhos: recurso didático em Cartilhas educativas”**. Recife, UFPE, 2008. (Tese de Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco. 223 p.

MISKOLCI, Richard. **A teoria queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>. Acesso em maio de 2009

- NEVES, Sofia e NOGUEIRA, Conceição. **Metodologias feministas: a reflexividade ao serviço da investigação nas Ciências Sociais**. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica. Universidade de Minho, Portugal, 2005, 18(3), p. 408-412.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, jul/dez. 2006, p. 155-170.
- NUNES, Alexim Silvia. **A medicina social e regulação do corpo feminino**. Ver. De Saúde Coletiva. 1991, vol1, nº 1.
- ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso. Princípios e procedimentos**. São Paulo, Ed. Fontes, 2003, 100 p.
- PACHECO, Ana Lucia Paes de Barros. **Mulheres pobres e chefes de família**. Rio de Janeiro, 2005, 253 f. Tese: Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - Universidade Federal do Rio de Janeiro - Instituto de Psicologia, 2005.
- PELÚCIO, Larissa. **Subalterno quem, cara pálida?** Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer. *Contemporânea*, v. 2, n. 2 p. 395-418, Jul.-Dez. 2012. São Carlos-SP, UFSCAR. Disponível em <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/89>. acesso em outubro de 2012.
- PIERUCCI, Antônio F. **Estado laico, fundamentalismo e a busca da verdade**. In. Sua Boca, Fundamental contra os fundamentalismos. Montevideu, Articulação Feminista Marcorsur, 2002.
- _____ Estado Laico, Fundamentalismo e a busca da verdade. In. Sua Boca, Fundamental contra os fundamentalismos. Montevideu, Articulação Feminista Marcorsur, 2002.
- PINTO, Joana Plaza. 2004. **Os gêneros do corpo: para começar a entender**. In: GONÇALVES, E. (org.). **Desigualdades de gênero no Brasil: reflexões e experiências**. Goiânia, Grupo Transas do Corpo, p. 33-44.
- PINTO, Joana Plaza e BADAN, Suzana Costa. **Feminismo e as identidades no cerne dos princípios da pesquisa**. *Caleidoscópio*, vol. 10, n. 2, p. 133-139, maio/agosto 2012 – USININOS.
- POSSENTI, Sírio. **Novos objetos e novos conceitos: a Análise do Discurso se move**. In. SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira e GREGOLIN, Maria do Rosário (orgs). *Análise do discurso, heranças, métodos e objetos*. São Carlos. 2008, p. 40-69.
- PRECIADO, Beatriz. **Testo Yonqui**. Madrid, Editora Espasa Calpe, 2008.
- RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e história**. In. PEDRO, Joana Maria e GROSSI, Miriam Pilar. *Masculino, feminino, plural*. Florianópolis, Ed. Mulheres, 1998, p. 21-41.

- RESENDE, Viviane de Melo & RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo, Ed. Contexto, 2006
- RIBEIRO, Rosa Maria. **Estrutura familiar, trabalho e renda**. In. KALOUSTIAN, Silvio Manoug (Org.), **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez Editora, 1998, p. 135-158
- ROJO, Luiza Martin. **A fronteira interior – ACD: um exemplo sobre racismo**. In. IÑIGUEZ, Lupicínio. **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 206-257.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil**. In. **Cadernos de Pesquisa**, n.115. março, 2002.
- RUBIN, Gayle e BUTLER, Judith. **Tráfico sexual. Entrevista, Gayle Rubin com Judith Butler**. UNICAMP, **Cadernos Pagu** (21) 2003: p.157-209.
- SANTOS, Anita Leocádia Pereira dos e CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **O currículo escolar e a culpabilização materna. Espaço do currículo**, v.2, n.2, pp.196-207, Setembro de 2009 a Março de 2010. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> 196
- SARDA, Amparo Moreno. **Em torno al androcentrismo en la história**. Cuadernos inacabados. El arquétipo viril protagonista de la história. Exercícios de lecturas no andocentricas. Barcelona: La Sal. 1987.
- SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. **Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista? Labrys, estudos feministas**, janeiro / junho 2007. Disponível em <http://www.tanianavarrosain.com.br/labrys/labrys11/libre/cecilia.htm>. Acesso em 17 de julho de 2012.
- SARDENBERG, Cecília e MACEDO, Márcia. **Relações de Gênero: uma breve introdução ao tema**. In: COSTA, Ana Alice, et all (org.) **Ensino e gênero: perspectivas transversais**. Salvador: Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher/UFBA, 2008.
- SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira e GREGOLIN, Maria do Rosário (orgs). **Análise do discurso, heranças, métodos e objetos**. São Carlos. 2008, p.192.
- _____. **A noção de formação discursiva: uma relação estreita com o corpus na análise do discurso**. São Carlos: UFSCAR, s.d. Disponível em <http://www.analisedodiscurso.ufgs.br/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/VaniceMariaOliveiraSargentini.pdf>. Acesso em 07 de novembro de 2012.
- SCAVONNI, Lucila. **Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero**. Revista Interface: Comunicação, Saúde e Educação. Fevereiro de 2001, p. 47-59.
- SCOTT, Joan Wallach. **A mulher trabalhadora**. In: FRAISSE, Geneviève; PERROT, Michèle. **História das mulheres: o século XIX**. São Paulo: Afrontamento, 1991.

- SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 20, v.2, p. 71-100, jul./dez. 1995.
- SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione; LAGO, Mara e RAMOS, Tânia (orgs) **Falas de gênero.** Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres, 1999, ps. 21-56.
- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS Roselane F; GARCIA, Rosalba H.C . **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos.** In: *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul/dez,2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos da identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005
- SOARES, Vera. **Políticas Afirmativas na Perspectiva de Gênero e Raça.** I Encontro de Trabalho da Comissão Tripartite de Igualdade de Oportunidades e de Tratamento de Gênero e Raça no Trabalho. São Paulo, UNIFEM, 2005.
- SOUTO, Ângela Maria da Silva e SOUSA, Vilma de. **Como fazer o discurso injuntivo?** Centro de Referência Virtual do Professor, 2009, 30p. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/EM_Modulo_7_O_discurso_injuntivo.pdf. Acesso em 10 de agosto de 2012.
- WALLERSTEIN, Valeska. **Feminismo como pensamento da diferença.** Labrys, estudos feministas, janeiro/julho 2004. <http://vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys5/textos/valeskafeminismo.htm>. Acessado em novembro de 2008.
- WELZER LANG Daniel. **A construção do masculino, a dominação das mulheres e a homofobia.** *Revista Estudos Feministas*. Ano 9, 2º semestre (2/2001), p. 460-182.

ANEXO A

FOTOS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL 1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE MOBILIZAÇÃO SOCIAL PELA EDUCAÇÃO – INTERAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA-COMUNIDADE.



1º Seminário Internacional de Mobilização Social pela Educação – Interação família escola-comunidade. Realizado em Fortaleza, no Ceará, de 12 a 14 de outubro. (BRASIL, 2012 p.27).



1º Seminário Internacional de Mobilização Social pela Educação – Interação família escola-comunidade. Realizado em Fortaleza, no Ceará, de 12 a 14 de outubro. (BRASIL, 2012 p.28).

ANEXO B

FOTOS DA MOBILIZAÇÃO NO PAÍS NO ANO DE 2011



Representantes da Câmara de Vereadores durante o Lançamento do PMSE no município de Gurjão (PB)



Oficina de Formação de Mobilizadores Sociais pela Educação realizada em Currais Novos (RN) em 18 de novembro. (BRASIL, 2012 p.21).



Divulgação da Cartilha *Acompanhe a vida escolar dos seus filhos* em Encontro com profissionais da Educação Infantil do município pernambucano de Tabira, no dia 25 de agosto.



Oficina de Formação de Mobilizadores Sociais pela Educação em Estreito, no Maranhão, nos dias 28 e 29 de junho. (BRASIL, 2012 p. 33)



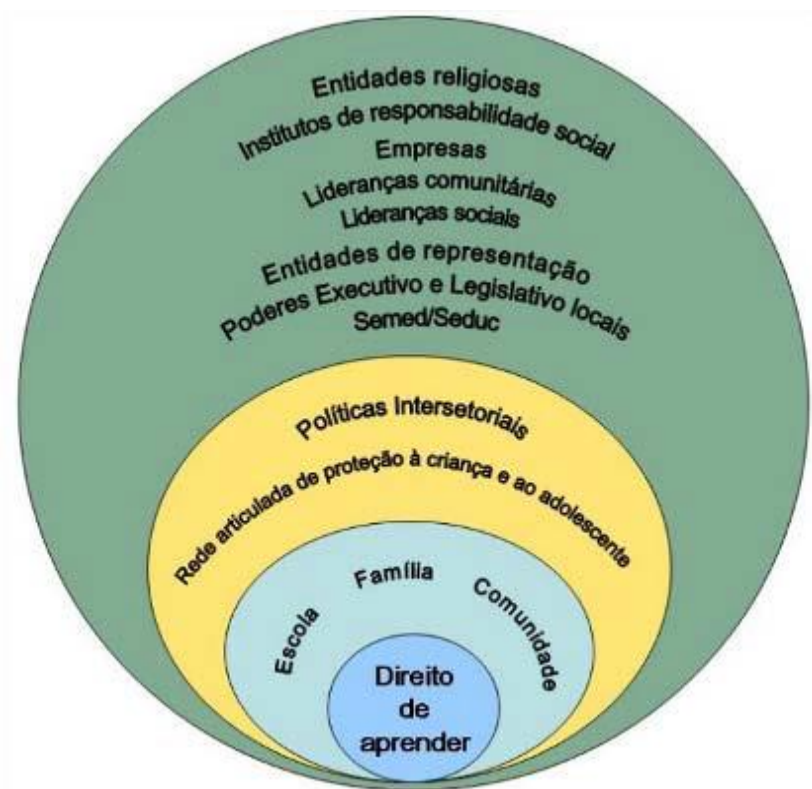
Divulgação da Mobilização Social pela Educação durante as comemorações do Dia do Trabalho, em 1º de maio, em atividade organizada pelo Sindicato do Comércio do município paulista de Presidente Prudente. (BRASIL, 2012 p.33)



Exposição do conteúdo da Cartilha e do Plano de Mobilização no dia 2 de fevereiro em Cuiabá (MT).(BRASIL, 2012 p. 40)

ANEXO C

LÓGICA DA MOBILIZAÇÃO SOCIAL PELA EDUCAÇÃO



(BRASIL, 2012 p. 15)

Essa lógica está expressa na figura a anterior, sendo:

- **Objetivo da mobilização:** garantir a todos e a cada um dos brasileiros o direito de aprender.
- **Foco da mobilização:** escolas e conselhos escolares; famílias; órgãos e entidades de proteção à criança e ao adolescente.
- **Mobilizadores:** entidades, lideranças e voluntários de diversos segmentos sociais.