

Arlete Ramos dos Santos
Cláudio Pinto Nunes
Ricardo Alexandre Castro
Organizadores

**Políticas
e práticas
EDUCACIONAIS
em CONTEXTO de
RESISTÊNCIA**



Arlete Ramos dos Santos

Pós-doutora em Educação e Movimentos Sociais do Campo pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Cláudio Pinto Nunes

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Ricardo Alexandre Castro

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos Sociais, Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/CNPq).

*Políticas
e práticas
EDUCACIONAIS
em CONTEXTO de
RESISTÊNCIA*

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Vice-reitor

Penildon Silva Filho



E D U F B A

EDITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Susane Santos Barros

Conselho Editorial

Titulares

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

George Mascarenhas de Oliveira

Mônica de Oliveira Nunes de Torrenté

Monica Neves Aguiar da Silva

Suplentes

José Amarante Santos Sobrinho

Paola Berenstein Jacques

Rafael Moreira Siqueira

Lorene Pinto

Lúcia Matos

Lynn Alves

**Arlete Ramos dos Santos
Cláudio Pinto Nunes
Ricardo Alexandre Castro**
Organizadores

***Políticas
e práticas
EDUCACIONAIS
em CONTEXTO de
RESISTÊNCIA***

Salvador
Edufba
2024

2024, autores.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal. Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Coordenação editorial	Imagen da capa
<i>Cristovão Mascarenhas</i>	<i>Freepik.com</i>
Analista editorial	Revisão e normalização
<i>Bianca de Oliveira Rodrigues</i>	<i>Hyana Luísa Silva Oliveira</i>
Coordenação gráfica	<i>Laíse Emília de Matos Barbosa</i>
<i>Edson Nascimento Sales</i>	Normalização
Coordenação de produção	<i>Raquel Matos de Aguiar</i>
<i>Gabriela Nascimento</i>	<i>Beatriz Marques Sacramento</i>
Capa e projeto gráfico	Diagramação
<i>Vânia Vidal</i>	<i>Zeta Studio</i>

Sistema Universitário de Bibliotecas – UFBA

Políticas e práticas educacionais em contexto de resistência / Arlete Ramos dos Santos, Cláudio Pinto Nunes, Ricardo Alexandre Castro, organizadores. – Salvador : EDUFBA, 2024.
245 p.

ISBN: 978-65-5630-643-8

1. Educação. 2. Educação multicultural - Brasil. 3. Prática de ensino. I. Santos, Arlete Ramos dos. II. Nunes, Cláudio Pinto. III. Castro, Ricardo Alexandre. IV. Título.

CDU: 370

Elaborada por Tatiane de Jesus Ribeiro | CRB-5: BA-001594/O

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n – Campus de Ondina
40170-115 – Salvador, Bahia | Tel.: +55 71 3283-6164
www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

Sumário

9 PREFÁCIO

Pedro Alves Castro

15 CAPÍTULO 1

Construção dialógica de saberes na prática educacional maranhense a partir do Programa de Alfabetização de Jovens, Adultas e Idosas “Sim, nós podemos”: resistências insurgentes em interlocução com a Educação Popular

Danilo Macruz Inácio

37 CAPÍTULO 2

Gestão escolar: uma questão de política ou polícia?

Emerson André de Godoy

Fernando Silva de Jesus

53 CAPÍTULO 3

Curriculo e as questões de gênero na escola: um estudo alternativo, novas possibilidades

Adelice Pereira de Jesus

Edilane de Jesus Gomes

Janes Aparecida Xavier de Silva Neves

67 CAPÍTULO 4

A educação das relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia na Amazônia paraense

Gilberto César Lopes Rodrigues

Karolina Carvalho do Amarante

89 CAPÍTULO 5

A educação escolar quilombola para além do capital

Arlete Ramos dos Santos

Kaique Borel de Jesus

105 CAPÍTULO 6

Reflexões sobre movimentos sociais no contexto de enfrentamentos e efetivação de políticas públicas

Augusto Cardoso

121 CAPÍTULO 7

Educação do Campo e práticas pedagógicas em Anori (AM)

Maria Madalena Ferreira da Silva

139 CAPÍTULO 8

Marcos regulatórios da Política de Educação do Campo: atualidade do Pronera e Procampo no governo Bolsonaro

Jusandra dos Santos Rodrigues

Maria do Socorro Pereira da Silva

Taynara Fernandes da Silva

155 CAPÍTULO 9

Política de Nucleação: compreensões e contradições na garantia do direito à educação na comunidade de Matacurá, no município de Baião (PA)

Areli Ferreira Vasconcelos

Tiago Corrêa Saboia

177 CAPÍTULO 10

Educação popular e gestão democrática: aproximações em torno da construção de um projeto de sociedade

Adriana Correia da Luz

197 CAPÍTULO 11

**Vozes dissonantes: relações de poder
e educação no sistema socioeducativo**

Alexandre Filordi de Carvalho

Mariana da Silva Santos

211 CAPÍTULO 12

**O capitalismo de vigilância na educação:
o atravessamento das políticas conservadoras
na autonomia da escola**

Arlete Ramos dos Santos

Soane Gomes Silva Ruas

227 CAPÍTULO 13

Condições de trabalho docente na Educação do Campo

Cláudio Pinto Nunes

Daniela Oliveira Vidal da Silva

Elisângela Andrade Moreira Cardoso

Júlia Cecília de Oliveira Alves Ribeiro

241 **Sobre os autores e as autoras**





Prefácio

Em nosso país, a educação sempre será um campo de disputas, mesmo que elas ocorram sem a garantia de equidade de poderes e atuações no campo político entre os atores sociais. Nesse cenário, percebo que desde sempre há aquelas(es) que se propõem a construir resistências frente às desigualdades e à injustiça social, e eu caminho com essas pessoas. No campo educacional, as políticas e as práticas que partem das(os) marginalizadas(os) dos processos estão se fazendo mais presentes a partir das reivindicações sociais e das lutas históricas, mas reafirmar e compartilhar essas experiências se colocam enquanto uma necessidade urgente.

Assim, este livro se coloca enquanto um espaço de resistência e reivindicação sobre o lugar da ciência e de seus fazeres. A partir dos textos apresentados aqui, podemos encontrar e identificar espaços de resistências, estes que são construídos por companheiras(os) que lutam diariamente, pela garantia dos direitos fundamentais, sendo a educação o campo comum dessas lutas.

O capítulo inicial intitulado “Construção dialógica de saberes na prática educacional maranhense a partir do Programa de Alfabetização de Jovens, Adultas e Idosas ‘Sim, nós podemos’: resistências insurgentes em interlocução com a educação popular”, escrito por Danilo Macruz Inácio, apresenta-nos um diálogo entre o Programa Mais IDH (PMI), o Programa de Alfabetização de Jovens, Adultas e Idosas “Sim, Eu Posso” (SEP) e a educação popular, com o intuito de averiguar as ressonâncias e implicações na educação escolarizada, no estado do

Maranhão, no ano de 2015, quando Flávio Dino – na época, do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) – assume como governador do estado.

O capítulo subsequente nomeado “Gestão escolar: uma questão de política ou polícia?”, com autoria de Emerson André de Godoy e Fernando Silva de Jesus, proporciona para as(os) leitoras(es), uma análise sobre a militarização das escolas e suas ações no âmbito da gestão escolar. Considerando o contexto sociopolítico vivido em nosso país, percebemos uma crescente escalada dos movimentos conservadores, que têm protagonizado no campo das políticas públicas a inclusão de suas pautas. Estas, por sua vez, reproduzem os princípios neoliberais e, associando-se à rigidez militar, constroem um ambiente de desvalorização do trabalho docente.

O terceiro, “Currículo e as questões de gênero na escola: um estudo alternativo, novas possibilidades”, construído por Adelice Pereira de Jesus, Edilane de Jesus Gomes e Janes Aparecida Xavier de Silva Neves, oferece um conjunto de reflexões entre o currículo da educação básica e as relações de gênero, no intuito de propor elementos que auxiliem na problematização das concepções naturalizadas no campo do gênero. Ademais, as autoras também apresentam discussões que relacionam o gênero e as suas manifestações no currículo, com o objetivo de sugerir posturas emancipadoras, principalmente para as mulheres que vêm sendo violentadas, desconsiderando-as enquanto “sujeitas históricas”.

Em “A educação das relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia na Amazônia Paraense”, de Karolina Carvalho do Amarante e Gilberto César Lopes Rodrigues, nos mostra uma análise do Ensino das Relações Étnico-Raciais (ERER) na perspectiva da Lei nº 11.645/08 nos cursos de Pedagogia das universidades públicas federais do estado do Pará. A pretensão desse texto é refletir a formação das(os) futuras(os) pedagogas(os) no tocante à preparação para a efetivação das leis antirracistas, considerando as lacunas e os desafios que são postos para a efetivação de uma educação antirracista.

“A educação escolar quilombola para além do capital”, proposto por Arlete Ramos dos Santos e Kaique Borel de Jesus, é mais do que um ensaio teórico, é um convite para refletirmos juntos as relações

entre a educação quilombola e o capital. A partir de um conjunto de tensionamentos, apresentados ao longo do texto e ancorados em referências fundamentais para esse debate, os autores nos oferecem pistas para repensarmos a compreensão e as relações estabelecidas com a educação quilombola frente ao Capital e à sua dinâmica.

O texto “Reflexões sobre movimentos sociais no contexto de enfrentamentos e efetivação de políticas públicas”, com autoria de Augusto Cardoso, propõe o estabelecimento de um debate crítico sobre as características dos movimentos sociais a partir de uma compreensão histórica. Essa análise crítica teve como ênfase a demanda educacional dos movimentos, assim como o novo contexto de produção científica nesse campo, considerando o contexto local e também internacional. Todavia, é constatada a urgência de compreensão das contradições presentes nos movimentos sociais, com o intuito de superar a hegemonia burguesa e assim efetivar os direitos coletivos.

“Educação do Campo e práticas pedagógicas em Anori (AM)”, escrito por Maria Madalena Ferreira da Silva, é um diálogo entre as práticas reflexivas e as atividades do curso de especialização em Educação do Campo, que possibilitou conhecer o trabalho de professores(as) com atuação em séries iniciais e em escolas multissecundárias, a partir de suas participações em um curso de extensão na Universidade do Amazonas, no município de Anori (AM). Após a finalização do curso, perceberam uma maior reflexão e posicionamento político das(os) professoras(es), considerando os contextos e aspectos da Educação do Campo.

Em “Marcos regulatórios da Política de Educação do Campo: atualidade do Pronera e Procampo no governo Bolsonaro”, construído por Jusandra dos Santos Rodrigues, Maria do Socorro Pereira da Silva e Taynara Fernandes da Silva, encontramos uma análise sobre os marcos regulatórios da institucionalização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) na Universidade Federal do Piauí (UFPI), assim como a atual situação desses programas no governo Bolsonaro. O panorama geral nos apresenta uma situação deplorável, pois vêm ocorrendo

vários cortes orçamentários que afetam o desenvolvimento dos programas, além de ampliarem a precarização da educação básica no campo. Assim, temos um contexto desafiador para os movimentos sociais e para a Política Nacional de Educação do Campo.

O capítulo intitulado “Política de Nucleação: compreensões e contradições na garantia do direito à educação na comunidade de Matacurá, no município de Baião (PA)”, proposto por Areli Ferreira Vasconcelos e Tiago Corrêa Saboia, buscou compreender os impactos da Política de Nucleação, a partir das vivências escolares dos alunos e do acesso e permanência à educação escolar em uma comunidade rural, no município de Baião (PA). Considerando esse contexto, levantam-se os questionamentos sobre a garantia de condições necessárias para a efetivação da educação do campo. Segundo os autores, não há uma garantia mínima das condições necessárias ao processo educacional, ameaçando assim a educação dessa comunidade.

Em “Educação popular e gestão democrática: aproximações em torno da construção de um projeto de sociedade”, escrito por Adriana Correia da Luz, há uma busca por conhecer os princípios e fundamentos da Educação Popular e da Gestão Democrática a partir da identificação das aproximações entre elas, considerando um projeto político de sociedade. Após o debate bibliográfico, a autora aponta diversos elementos em comum entre as duas áreas, destacando a ideia de emancipação e a valorização dos sujeitos, que corroboram para a construção de um projeto político democrático e inclusivo de sociedade.

Mariana da Silva Santos e Alexandre Filordi de Carvalho, em “Vozes dissonantes: relações de poder e educação no sistema socioeducativo”, propõem a compreensão sobre quais as condições os(as) professores(as), que atuam em unidades de internação no sistema socioeducativo, criam pontes entre os(as) jovens e as possibilidades fora da instituição, para além da rotulação (ex)delinquentes. Nesse contexto, ressignificar as relações estabelecidas nas unidades se coloca como algo urgente intra e extramuros.

“O capitalismo de vigilância na educação: o atravessamento das políticas conservadoras na autonomia da escola”, construído por Arlete Ramos dos Santos e Soane Gomes Silva Ruas, aborda as polí-

ticas de controle e vigilância que atravessam o fazer escolar, que, por sua vez, coloca em risco a autonomia da escola, principalmente a função social assumida por ela. Assim, as reflexões problematizam os atos de vigilância implementados nos processos educacionais, explícitos e implícitos, por seus atores e autores.

“Condições de trabalho docente na Educação do Campo” é de autoria de Cláudio Pinto Nunes, Daniela Oliveira Vidal da Silva, Elisângela Andrade Moreira Cardoso e Júlia Cecília de Oliveira Alves Ribeiro . Nele, os autores apresentam reflexões acerca das condições de trabalho docente no contexto da Educação do Campo em Vitória da Conquista (BA), ressaltando elementos de análise a partir do conceito de valorização da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2018. Para tanto, utilizam pesquisas bibliográficas e análise documental à luz do método do materialismo histórico dialético, cujos resultados mostram que as condições do trabalho docente têm sido negligenciadas pelas políticas públicas educacionais, atribuindo ao magistério a culpa pela crise da educação e da escola.

Ter este exemplar para as suas leituras significa mais do que a simples aquisição de mais um livro educacional, que poderia fazer companhia à poeira. Representa um posicionamento político perante os tensionamentos e as disputas no campo educacional, como também representa outras posições diante dos processos de construção e compartilhamento dos conhecimentos e experiências. Mais uma vez, essa posição democrática, crítica e coletiva perante a vida e as(os) nossas(os) companheiras(os) de lutas se fez/faz tão importante.

Para além do convite à leitura, pois todos os capítulos apresentam reflexões importantes e significativas para os contextos educacionais, te convido a construção de outras mais experiências democráticas, assim como foi a tessitura deste exemplar. Espero que possam aproveitar cada reflexão. Nos vemos nas escolas, nos movimentos sociais, nas universidades, nas lutas e nas ruas. Saudações democráticas!

Pedro Alves Castro
Buenos Aires, Argentina, verão de 2022.





CAPÍTULO 1

Construção dialógica de saberes na prática educacional maranhense a partir do Programa de Alfabetização de Jovens, Adultas e Idosas “Sim, nós podemos”

**resistências insurgentes em interlocução com
a Educação Popular**

DANILO MACRUZ INÁCIO

Introdução

Em Cuba, nos anos de 2001, Fidel Castro, ainda preocupado com a erradicação do analfabetismo, convoca a equipe do Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho (Iplac) para desenvolver um método para alfabetização de jovens e adultas. Leonela Díaz foi a coordenadora do processo de construção do Yo, Sí Puedo (YSP), que se internacionalizou para vários países da Abya Yala e do mundo (Poroloniczak, 2019).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desde 2006, foi convidado pelo Iplac para realizar a aplicação do método de alfabetização de jovens e adultas no país. Essa parceria rendeu frutos que se espalharam pelo Brasil, fortalecendo a luta educacional já instaurada pelo MST desde sua fundação. A alfabetização, escolarizada e não escolar, foi baluarte para as resistências insurgentes que o

movimento promoveu a caminho do bem viver. A construção de uma nova sociedade se dá com acesso à educação, o que fez o MST se propor a ter todas integrantes do movimento estudando. Isso constrói perspectivas de uma luta político-ideológica, juntamente com a luta de classe.

O Maranhão é o meu país! Ou melhor, o Nordeste é o meu país! Desde o golpe de 2016, vivemos em um momento muito angustiante diante de tanta barbaridade que presenciamos na vida política e social do povo brasileiro. O próprio golpe articulado por uma complexa rede da direita política presente no país, integrando o vice-presidente, que assume logo em seguida com o candidato derrotado, além das antigas oligarquias regionais que ainda dominam algumas cidades do território, entre outras envolvidas.

Viemos “ladeira abaixo” desde então, com desconstrução de programas sociais, como Bolsa Família, Mais Médicos, Minha Casa Minha Vida, entre outros benefícios criados e desenvolvidos nos tempos de governos progressistas que tivemos com Lula e Dilma. Sabemos também de quase todas falhas que o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) realizou, mas ainda assim não podemos negar que o ar estava diferente.

Desde 2018 tudo piorou, a população brasileira, com um ódio ao PT, elegeu um necropresidente que está no poder até hoje, em 2020. Bolsonaro é a pior lembrança de quem viveu a ditadura, pois apresenta-se como militar, mas sabemos que é miliciano. Apoia a ditadura, vangloria um dos torturadores da presidente Dilma, tem posicionamentos extremamente homofóbicos, machistas, sexistas, racistas, entre tantos outros pensamentos opressores que não dá nem para descrever.

Ele não representa a direita política, pois está presidindo o país com pouca sabedoria de comando, com pouca perspicácia de políticas públicas, e a única coisa que está em sua mente é sua família. E como sabemos, ele cuida muito bem dessa, em que todos são envolvidos com a corrupção. Seus filhos – políticos também – controlam grupos armados e lavagem de dinheiro, sendo que estão diretamente envolvidos com o assassinato brutal da vereadora Marielle Franco.

No mesmo ano em que o Bolsonaro se elege, Flávio Dino se reelege como governador do estado do Maranhão. Além dele, as

outras oito cadeiras de governadoras do Nordeste são ocupadas por pensamentos mais progressistas, esquerda e centro-esquerda. Entre esses, sete são reeleitos, ou seja, estão desde 2015 no poder.

Isso é muito bem exemplificado quando, no início de 2019, todas as vencedoras da eleição de 2018 assumem seus postos e se reúnem para pensar o Nordeste mais coletivamente integrado, construindo políticas públicas mais abrangentes e realizando compras coletivas, o que diminui gastos do dinheiro público.

O Consórcio Nordeste é um grande exemplo de união, mesmo sendo de partidos não totalmente alinhados quantos aos pensamentos e reflexões políticas, mas comungam com a oposição ao governo fascista de Bolsonaro. Com isso, para fazer frente a esta aberração política, resolveram se unir para costurar o enfrentamento de uma forma que a população ficasse menos prejudicada.

Este Consórcio Nordeste fundou o Comitê Científico de Combate ao Coronavírus do Nordeste (C4-NE), que é uma central de informações e pesquisa sobre o covid-19, dando à população um maior apoio para diminuição das mortes, indo contra o posicionamento do necro-presidente que não propõe nenhuma ação sólida para esta guerra biológica, onde em meio ao caos que a pandemia proporciona a todas nós, o Ministério da Saúde ainda está vazio.

Entre todas essas políticas construídas no Nordeste, escolhi o estado do Maranhão, com o governo de Flávio Dino do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), sendo o primeiro governador eleito no país por esse partido. Em tempos de expansão do autoritarismo, expansão da direita a nível global e de retrocessos vividos na Abya Yala, temos que nos apegar a algumas referências que ainda lutam por justiça social, como Mujica e Papa Francisco, e uma das referências da Igreja Católica esquerdistas, Pedro Casaldáliga, que morreu sábado, no dia 9 de agosto de 2020.

Creio ser necessário revisitá-las e lutas nestes momentos para nos trazer esperanças e nos demonstrar formas, estratégias e armas para o confronto que já está. E não podemos silenciar nem apagar essas formas de compreensão do mundo, pois a sensibilidade que permeia as ações e verbalizações dessas entidades podem ser reconstruídas.

Dentro do governo do Flávio Dino, podemos perceber grandes avanços sociais em um dos estados que chegou a ter o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil. Reforçando alguns programas e políticas que já aconteciam nas presidências petistas, Dino ampliou o acesso à educação com vários programas que estão sendo implantados e já apresentam resultados satisfatórios, mas ainda podem galgar uma melhor abrangência, atingindo um maior número de pessoas e imbricando toda sua extensa geografia.

Dentro da Secretaria de Direitos Humanos e Participação Popular (Sedihpop), há o Mais IDH, um programa que visa elevar esse índice do estado, que durante muitos anos foi assolado pela extrema pobreza.

Vamos mostrar alguns dados relativos ao estado do Maranhão com base no Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), autarquia do Ministério da Economia. O último sendo publicado em 2019.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) do Maranhão disputa com o de Alagoas a última posição dentre os estados brasileiros. Esse índice é baseado em três principais aspectos analisados no mundo inteiro – renda, expectativa de vida e escolaridade – que resultam nos subíndices, sendo eles: IDHM-E, IDHM-L e IDHM-R, referentes respectivamente à educação, longevidade e renda.

O Maranhão em 2016 estava com 0,682 e em 2017 ficou acima somente de Alagoas, com 0,687. Somente para título de comparação, o Distrito Federal (DF) em 2017 estava com 0,850. Já no IDHM-L o Maranhão está em último com 0,764, significando uma expectativa de vida ao nascer de 70,85 anos. Em 2012 estava com 0,740.

No IDHM-R, o Maranhão também se apresenta na última posição. Com 0,623, equivalendo a uma renda domiciliar *per capita* média de R\$ 387,34.

Vinte e três cidades do Maranhão estão entre as 100 cidades do Brasil com pior IDH, mas dentre as 200 cidades brasileiras com melhor IDH, nenhuma é maranhense. Dos 217 municípios, cerca de 140 possuem IDH baixo. Assim, enquanto o índice de extrema pobreza caiu para 6% no país, no Maranhão

essa condição ainda atinge mais de 20% da população, ou seja, um em cada cinco maranhenses sobrevive com menos de R\$ 70 por mês. E, pior, cerca de 60% dos domicílios maranhenses encontram-se em algum nível de insegurança alimentar (Maranhão, 2020).

É no IDHM-E que o Maranhão logra um melhor posicionamento, colocando-se em 20º lugar dos 27, com 0,609 em 2012 para 0,682 em 2017, sendo São Paulo o maior, com 0,828 em 2017 (IPEA, 2019).

Diante dessa realidade, o governo decide implantar o Mais IDH focando nos 30 municípios com menor índice do estado. Cumprindo o objetivo de reduzir a extrema pobreza e as desigualdades sociais, tanto nas cidades como no campo, através do desenvolvimento territorial sustentável e das seguintes diretrizes:

Integração das políticas públicas com base no planejamento territorial;

Ampliação dos mecanismos de participação popular na gestão de políticas públicas de interesse do desenvolvimento dos municípios;

Ampliação da oferta dos programas básicos de cidadania;

Inclusão e integração produtiva das populações pobres e dos segmentos sociais mais vulneráveis, tais como trabalhadores rurais, quilombolas, indígenas e populações tradicionais, calculado em um desenvolvimento que atenda às especificidades de cada um deles;

Valorização da diversidade social, cultural, econômica, política, institucional e ambiental das regiões e das populações (Maranhão, 2020).

Sim, Eu Posso! (SEP) é um método para Educação de Jovens, Adultas e Idosas (Ejai), concebido pelo Iplac, com seu nome original Yo, Sí Puedo (YSP) e foco na alfabetização de pessoas que não conseguiram a escolarização na idade certa. A Secretaria de Educação, juntamente com a Sedihpop, fez uma parceria com o MST, para que este execute o programa, que também se baseou na educação popular de

Paulo Freire e nos círculos de cultura, em que se aproxima da realidade local, trocando experiências e valores humanos.

Com o SEP, em dois anos foram alfabetizadas mais de 20 mil pessoas focando em oito municípios do Mais IDH. Esse processo dura oito meses e atinge povos indígenas também, em uma perspectiva de desenvolver a educação do estado, que, por consequência, potencializa outros aspectos sociais, como renda e longevidade, dentro de um caráter multidimensional.

Paulo Freire ficou mundialmente conhecido pela sua experiência em Angicos, onde alfabetizou adultas e idosas em um curto espaço temporal. Essas práticas freireanas são difundidas como o método de alfabetização de Paulo Freire, mesmo que o próprio questionasse a palavra “método”, tornando-se uma referência para a educação e também para a Ejai.

A educação popular está atrelada à Ejai, pois atende um público diferenciado que carrega mais nasceres do Sol do que o público da escola regular. Isso constrói uma diversidade etária e de estórias contadas e histórias vivenciadas que está presente nas rodas de aprendizagem, nos círculos de cultura e nas salas de aula.

A construção de saberes e conhecimentos desenvolvidos pela Educação Popular é realizada de forma participativa e dialógica, buscando a conscientização das educandas-educadoras e educadoras-educandas, em uma tentativa de romper as estruturas hierárquicas e opressoras presentes em nossa sociedade, incluindo a academia.

Não comete pecado contra a seriedade científica quem, recuando-se à estreiteza e ao sem-sabor das gramatiquices, jamais, porém, diz ou escreve um ‘tinha acabado-se’ ou um ‘se você ver Pedro’ ou um ‘houveram muitas pessoas na audiência’ ou um ‘fazem muitos anos que voltei’. Não comete pecado contra a seriedade científica quem trata bem a palavra para não ferir o ouvido e o bom gosto de quem lê ou ouve o seu discurso e que, nem por isso, pode simplistamente ser acusado de ‘retórico’ ou de ter caído na ‘fascinação de uma elegância lingüística como um fim em si mesma’. Quando não, acusado

de ter sido vencido pela força do desgosto de um blablablá inconsequente. Ou apontado como ‘pretencioso’, ‘esnobe’ e visto como ridiculamente pomposo na sua forma de escrever ou de falar. [...] Com relação à Pedagogia do Oprimido, houve críticas como as acima referidas e também ao que se considerou ininteligibilidade do texto. Críticas à linguagem tida como quase impossível de ser entendida e, de tal maneira rebuscada e elitista, que não podia esconder nela a minha ‘falta de respeito ao povo’ (Freire, 1992, p. 38).

Nessa perspectiva freireana, podemos trazer aspectos de educação que visam à desopressão social, buscando a conscientização das educandas-educadoras e das educadoras-educandas, em que os saberes são construídos cooperativamente entre as sujeitas partícipes da proposta. São práticas de uma educação não formal e informal – que ascende fora de um olhar eurocêntrico, patriarcalista, racista, LGBTQIA+fóbico, sexista – nas percepções mais dialógicas de conhecimentos e saberes.

Acreditando nas potencialidades que a Educação Popular alcança, por romper ciclos de opressões desestabilizando fronteiras, invadindo espaços e mobilizando coletivos, a minha proposta se coloca em busca de uma reflexão maior dos meandros que uma das políticas sociais do Maranhão pode ter alcançado.

Revisão de Literatura

Inicialmente gostaria de pontuar algumas escolhas. Uma delas é do uso de palavras no feminino, em que se usam palavras masculinas dentro de uma sociedade machista e sexista. O governo do estado do Rio Grande do Sul, em 2014, lançou o *Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem se entende* (Rio Grande do Sul, 2014), no qual propõe uma escrita não machista, priorizando as escritas oficiais do governo estadual do Rio Grande do Sul.

Para conseguir embasar melhor qualquer pesquisa, temos que ter humildade para ler e compreender as que vieram antes de nós.

Fazer a revisão de literatura nos movimenta para uma melhor abertura do tema, para um melhor entendimento dos atravessamentos que estão involucrados com a problemática proposta.

Realizei minha revisão buscando nos portais de divulgação acadêmica de teses e dissertações, que são os bancos ou repositórios, sendo os principais o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Pesquisar sempre abre portas, assim como a própria alfabetização. Ao aprofundar na pesquisa, apareceram algumas teses e dissertações que irei apresentar a seguir. Percebi, no entanto, que não há muitas pesquisas realizadas sobre o tema do método cubano, muito menos sobre a aplicação dele no Maranhão e seus resultados. Encontrei duas principais teses e dez dissertações, das quais destacarei quatro.

Juliana Poroloniczak (2019), com sua tese *História e fundamentos do método de alfabetização cubano “Yo, Sí Puedo”*, faz um estudo histórico do método cubano YSP muito interessante no qual realiza este resgate cronológico, mas embasando sua pesquisa na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o que não será meu foco. Portanto, essa tese apresentada nos auxiliará no quesito do aprofundamento maior sobre a história do método e a aproximação dele com o Brasil através do MST. Em seu capítulo dois, ela traça os antecedentes históricos do YSP, incluindo as orientações metodológicas.

Trazer a história da Revolução Cubana através da educação já foi feito pela Juliana Poroloniczak, onde faz um traçado desde A Grande Campanha de Alfabetização de 1961, com as cartilhas utilizadas e nominando os movimentos envolvidos. Depois descreve o surgimento do YSP como continuidade dos outros programas do governo cubano, dialogando com uma das fundadoras Leonela Díaz.

Trazendo também a metodologia pensada pela equipe do Iplac, que se embebeu de José Martí e Paulo Freire, detalhadamente apresentada na tese, incluindo imagens da cartilha e discussões a respeito da aplicabilidade do método e a práxis que este apresenta.

A importância do MST para o país e para o método está explícita no item 2.4 da página 90 no qual ela discorre sobre

o movimento e suas jornadas de alfabetização e a relação com a metodologia cubana. Apresentando um panorama interessante sobre as conquistas alcançadas pelo MST, a nível nacional, redige seis páginas sobre a experiência no Maranhão. “No primeiro ano da campanha, em 2016, o programa alfabetizou 70% dos inscritos, aproximadamente 9.000 educandos em 8 municípios [...]” (Poroloniczak, 2019, p. 93).

Na continuidade da pesquisa são apresentados documentos utilizados pelo MST dentro de suas Jornadas de Alfabetização, que se baseia no SEP, juntamente com os círculos de cultura freireano, de onde saem os temas geradores.

Podemos destacar que o MST, na construção da Jornada de Alfabetização, oferece continuidade ao método ‘Sim, eu posso!’ com o Círculo de Cultura, no intuito de fortalecer e qualificar a condição de apropriação da leitura e escrita e a conscientização dos trabalhadores e trabalhadoras envolvidas na jornada. De acordo com o Caderno de Orientações Pedagógicas e Metodológicas para Educadores e Educadoras (2017), o trabalho pedagógico nesses círculos será organizado e orientado por temas geradores [...] (Poroloniczak, 2019, p. 95).

A outra tese encontrada foi da Jaira Coelho Moraes¹ (2015), intitulada *Brasil Alfabetizado e Misión Robinson: um estudo comparativo acerca das políticas de alfabetização no Brasil e na Venezuela – 2002-2013*, onde realiza uma pesquisa comparativa entre dois programas de alfabetização nesses dois países da Abya Yala. Buscando evidenciar as mazelas do capitalismo, que produz a desigualdade social, o analfabetismo, a globalização e o neoliberalismo, a tese enfatiza a *Misión Robinson* que se apoia no método cubano YSP, construindo as etapas e formações das facilitadoras e educandas. Do lado brasileiro, foca no Programa Brasil Alfabetizado e em seus resultados.

Assim, pretendemos demonstrar a tese de que os dois programas de governo, no Brasil e na Venezuela, para acabar com

¹ Agora nomeada como Jaira dos Santos Coelho.

o analfabetismo absoluto, estão relacionados a um projeto de sociedade que enfrenta as contradições do atual momento do capitalismo, de globalização neoliberal. Assim sendo, estas políticas de alfabetização de jovens e adultos sem as devidas intermediações do movimento histórico vivido no país e consequente luta pelos direitos dos cidadãos, acabam fragilizadas e sendo reducionistas do ponto de vista dos seus objetivos (Coelho Moraes, 2015, p. 18).

Os processos de políticas públicas em busca da erradicação do analfabetismo nessas nações foram guiadas em uma perspectiva de enfrentamento ao processo do capital que se expande na Abya Yala e em outros lugares do Sul.

Jaira Coelho Moraes (2015) traça seu caminho do estudo comparado apontando a importância da dialética entre o nível global e local, ou seja, as intersecções das questões regionais que perpassam a trajetória de uma experiência, com a realidade mundial atravessada pelo capitalismo, que progride com sua mão invisível e seus tentáculos que se enraizam no consumismo, na não preocupação ambiental e na desigualdade social, traduzindo em analfabetismo e fome.

Coelho Moraes (2015) discorre sobre os conceitos que configuram sobre a desigualdade social e o analfabetismo indo ao Fórum Mundial sobre Educação em Dakar no ano de 2000, na Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia em 1990 e em outras diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e do Objetivos de Desenvolvimento do Milênio para traçar este panorama globalizado sobre a educação.

Contextualiza a globalização, o analfabetismo em números e as respostas que os dois países desenvolvem para superar a realidade, como as Missões Bolivarianas de 2003 da Venezuela que objetivam: inclusão e igualdade social; democracia social, popular e participativa; Estado social constituinte; novo modelo de desenvolvimento endógeno. São esses os pilares do pensamento bolivariano que constrói uma nação pensada para o povo e com o povo, achatando a pirâmide econômica social que no Brasil vai se alargando na base.

Coelho Moraes (2015) não esconde a crise que a Venezuela estava e nem as contradições encontradas nessa nação, mostrando com gráficos e notícias como se desenvolvia a crise que perdura ainda na contemporaneidade.

Em 2003, a Venezuela inicia sua *Misión Robinson* para a educação do país já utilizando o método YSP, que demonstrou uma potencialidade forte e galgou a erradicação do analfabetismo na nação já em 2005, declarando-se território livre do analfabetismo.

Imbricada com a Educação Popular, a pesquisa aponta os caminhos que se intercruzam, pois descreve o método cubano aplicado na Venezuela, mostrando as interfaces que se constrói em uma nova população mais conscientizada e conscientizadora.

O método apresentado tem em seu conteúdo alguns princípios da educação libertadora, e evidencia que a cartilha, mais que um manual, estava destinada não somente à alfabetização dos adultos, mas trazia elementos para o desenvolvimento de uma consciência política (Coelho Moraes, 2015, p. 166).

Coelho Moraes (2015) também apresenta a metodologia do YSP trazendo imagens das etapas e seu desenvolvimento no decorrer das semanas e, ao final do trabalho, apresenta alguns pontos comparativos entre o Brasil e a Venezuela.

Entre as dissertações encontradas, destaco quatro delas, com datas mais antigas que as teses: uma intitulada *Puedo ou não posso: prós e contras do método cubano de alfabetização na América Latina e Brasil*, de Marcus Alvarenga (2009), e as outras três, ambas de 2011, intituladas *O letramento no método “Sim, Eu Posso” no contexto do MST em Santa Catarina: um estudo no assentamento São José, município de Campos Novos/SC*, de Leyli Boemer; *O uso do método de alfabetização “sim, eu posso” pelo MST no Ceará: o papel do monitor da turma*, de Ageu Quintino Mazilão Filho; *A importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): o exemplo da Comuna Irmã Alberta, São Paulo-SP*, de Andreia Jofre.

Marcus Alvarenga (2009) faz um estudo comparativo dos dois métodos de alfabetização: YSP e o método Paulo Freire, além de apre-

sentar dados estatísticos sobre o analfabetismo em Abya Yala (AY) e os métodos utilizados para desenvolver a alfabetização em vários países do território latino.

A discussão de Marcus (2009) apresenta uma discordância com a aplicabilidade do SEP no Brasil. Isso se deu no VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja) em 2006, quando foi apresentado um documento contrário à disseminação do método cubano no país, já que temos o Paulo Freire.

A repercussão do método atingiu diversos outros municípios que manifestaram interesse na sua aplicação. Porém no segundo semestre de 2006 aconteceu o VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em Pernambuco, ocasião em que se discutiu entre outras coisas a viabilidade do método. De acordo com a moção de advertência publicada sobre os resultados alcançados por meio do método cubano, era inviável e desaconselhável a generalização de sua aplicação no país. Dentre as razões apontadas para essa resistência destacava-se o fato de o Brasil não apresentar um contexto revolucionário como o da Venezuela e da Bolívia acreditando como superada a proposta de uma ‘campanha’ de alfabetização em massa (Alvarenga, 2009, p. 64).

E apresenta outras partes do documento que se diz contrário ao SEP.

d) O legado da educação libertadora de Paulo Freire e de outros educadores têm marcado as experiências educativas em instâncias governamentais e dos movimentos sociais na alfabetização de jovens e adultos. e) O contexto brasileiro atual e este legado apontam para o fortalecimento e a consolidação de metodologias criativas e adequadas à realidade dos(as) educandos(as), neste momento, e instigam problematizar e questionar a aplicação do método cubano Sim, eu posso! como método único na forma de ‘campanha’, uma vez que seus princípios político-pedagógicos se contrapõem ao legado brasileiro (Alvarenga, 2009, p. 64).

Essa discussão se mostra muito importante, pois nos traz um conflito ideológico sobre as realidades distintas e sobre as diferentes

diretrizes dos métodos. Também é mencionado que, mesmo o Fórum EJA ser contrário ao SEP, o MST abraçou a ideia e implementou em seus territórios, mas adaptando o SEP com Paulo Freire.

Marcus realiza quatro entrevistas com pessoas que foram diretamente afetadas com os dois métodos e relacionadas com a discussão: a professora Sônia Couto Feitosa, do Instituto Paulo Freire, apresenta aspectos da moção feita no encontro; o professor Adolfo Nuñes Fernandez, vice-cônsul de Cuba em São Paulo, elucida aspectos positivos do SEP; Jerimário Pereira Chaves, um dos monitores do SEP no Maranhão em 2005, coloca sua opinião; e Mariana Ferreira Sales que foi uma das supervisoras no Piauí da aplicação do método SEP.

Essa dissertação se coloca muito importante para minha pesquisa, pois levanta uma bela discussão sobre a Educação Popular freireana e os aspectos do método YSP, trazendo positividades e negatividades dessas duas experiências. Aqui não cabe o aprofundamento nessa discussão, que será realizada durante o doutorado.

As outras dissertações de 2011 são relatos de experiências do método cubano no Brasil, executado pelo MST, em três estados diferentes: Andréia Jofre em São Paulo, Ageu Filho no Ceará e Leyli Boemer em Santa Catarina.

Andréia Jofre (2011) inicia sua dissertação fazendo um apanhado histórico da EJA no Brasil e em São Paulo. No segundo capítulo traça o perfil da educação dentro no MST, trazendo discussões sobre a Educação Popular freireana e o método cubano. Depois discorre sobre as interfaces da educação urbana e rural dentro da experiência da Comuna da Terra Irmã Alberta, que se localiza em Perus, situado município de São Paulo.

Do Sudeste para o Nordeste, vamos diretamente para o Ceará, onde Ageu Filho (2011) nos demonstra como traçou o histórico da educação no MST, indo do movimento a nível nacional até o MST do Ceará. Também traçou comparativos sobre a questão urbana focando no Assentamento Unidos de Santa Bárbara que se localiza dentro do território municipal de Caucaia, este pertencente à região metropolitana de Fortaleza.

No quarto capítulo, apresenta o SEP, caracterizando o método através do olhar de Leonela Díaz e as discussões que se apresentaram nas parcerias de Cuba, MST e a prefeitura de Fortaleza. E, no último, capítulo discorre sobre a função da monitora-alfabetizadora para a construção do método e sua implementação no estado.

Boemer (2011) constrói uma narrativa a respeito da alfabetização que se consolidou no Assentamento São José, no município de Campos Novos, em Santa Catarina. Realiza uma pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas com integrantes do movimento e discute o método cubano SEP e sua inserção no MST e no assentamento, dialogando com educandas e educadoras.

No primeiro capítulo, são discutidos a pedagogia marxista, o surgimento do conceito de letramento e a alfabetização até os dias atuais. No segundo, constrói-se diálogo com a estrutura educacional do MST a nível nacional a partir da Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), aprofundando nos princípios políticos filosóficos e pedagógicos existentes dentro do movimento.

No capítulo três, há uma discussão sobre o SEP no estado de Santa Catarina, dentro do MST, traçando a trajetória do método desde Cuba, demonstrando sua estruturação metodológica e seus objetivos políticos ideológicos e finalizando com a interlocução que se fez do SEP com o MST.

Aprofundando ainda mais, é finalizado o último capítulo, o quatro, com a apresentação específica da interlocução do método no assentamento São José, trazendo pontos de vista de educadoras e educandas entrevistadas pela pesquisadora.

Fundamentação teórica

O campo teórico que me envolvo – e faz parte de mim – vem da Educação Popular.

En la búsqueda conceptual de la EP como concepción educacional, confluyen diversas contribuciones y corrientes teóricas.

Está apoyada en una filosofía de la praxis educacional entendida como un proceso político-pedagógico centrado en el ser humano como sujeto histórico transformador, que se constituye socialmente en las relaciones con los otros seres humanos y con el mundo. Además se opone, critica la cultura de la dominación y promueve prácticas emancipadoras en las relaciones de poder en cualquier espacio (Peña; Soares, 2020, p. 678).

Assim como disse Brandão (2006, p. 29) “[...] o que se construía era uma sólida relação entre aprendiz e educadoras, mostrando que esses papéis eram confundidos entre os atores presentes”.

A necessidade de imersão para o território em que se deseja desenvolver alguma pesquisa é de extrema importância para alcançarmos uma produção dialógica. Para compreender tais territórios, gosto de trabalhar com Milton Santos, que delimita o território da forma mais freireana que conheço.

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, 2011, p. 14).

Essa identidade que está neste chão não pode ser compreendida com um olhar apenas de pesquisadora, e sim com emoções compreensivas, mas não piedosa, nem de vitimização do processo. Temos de buscar nos integrar à luta, conscientizando-nos. “Sua solução, pois, não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os opõe, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’” (Freire, 2016, p. 84).

A Educação Popular se entrelaça com a Ejai de forma intrínseca, pois acreditamos que as construções dessas práxis estão relacionadas também com o território que está inserido e suas culturas e seus patrimônios.

A Ejai se torna um processo de construção de saberes, podendo ser informal ou formalizado e não formal, focado nas pessoas que não conseguiram estudar na idade certa, em que são desenvolvidas habilidades para fortalecer seus conhecimentos e qualificações técnicas e profissionais, pensada a partir de uma sociedade multicultural, onde a práxis, teoria e prática, é reconhecida e aplicada (Unesco, 2001).

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (Arroyo, 2005, p. 22).

O viver seus direitos deveria ser intrínseco a todas nós, o direito à cidade, à educação, à arte, ao bem viver e ao cuidado para com nossa Pachamama, que nos cuida, nos dá força, mas merece cuidado também. Além de Torres, Freire, Soares, Arroyo, Brandão, há uma boa base teórica sobre educação emancipatória, partido da Educação Popular para Ejai, e educação informal, não formal e formal. Considerada uma dialogicidade em construção muito interessante a ser aprofundada, que traz para a conversa também Haddad (2000), Di Pierro (2000), Jane Paiva (2006), entre tantas outras personalidades que estão presentes nessas discussões e que estão construindo resistências insurgentes neste país.

Processos metodológicos

A perspectiva metodológica que se transcorrerá será embasada pelos estudos decoloniais, em uma percepção de que a academia eurocêntrica sempre impôs seus conhecimentos para todas suas colônias e isso se perdura até hoje. Mas vemos interfaces diferenciadas para a realização de uma pesquisa.

A pesquisa em si sempre foi realizada com a Europa investigando suas colônias pelo “resto” do mundo, como podemos perceber nas descrições realizadas sobre os povos indígenas com a invasão portuguesa, colocando-os como bárbaros, animais, entre outros adjetivos.

A desconstrução da própria ação da pesquisa é de difícil compreensão, pois não sabemos até que ponto os atravessamentos dessa desconstrução também não estão sendo coloniais. Desenraizar esses fazeres e saberes é uma proposta que temos que estar desmontando cotidianamente, não só dentro da academia, mas também na vida social, no fazer cidadã, nas relações familiares e com a outra, seja ela quem for.

A contra-hegemonia está sendo feita, mas ainda precisamos avançar em outros paradigmas que nos foram tomados.

A opção decolonial é concebida não apenas por um conceito ou por uma definição, mas principalmente, por ação e engajamento. Estes requerem desobediência para desafiar a colonialidade do conhecimento imposta há mais de cinco séculos pela modernidade eurocêntrica universalista, em detrimento da transmodernidade pluriversal (Abdalla; Faria, 2015, p. 8).

Nessa perspectiva, traçaremos pontos sobre os caminhos e passos para o alcance dos objetivos, compreendendo uma concepção da realidade e da pesquisa, já descrita, a partir da natureza da proposta colocada nestas páginas.

Aprofundaremos no fazer decolonial, uma metodologia *otra* (Ocaña; López; Conedo, 2018), que coloca as metodologias já trabalhadas na academia, a qualitativa e quantitativa, como tendências e correntes colonizadoras que promovem um processo de investigação colonizante.

Desde esta perspectiva, una metodología ‘otra’ no se refiere a un conjunto de técnicas científicas o a un nuevo método universal que pretende ser la panacea o el camino verdadero que supera a todas las formas de investigar previamente existentes. La metodología ‘otra’ es otra opción, tan válida como las existentes. Es una opción decolonial, que configura una nueva narrativa, un

nuevo discurso, una nueva forma de pensar y de hacer ciencia, que se diferencia de -y es incompatible con- los métodos cuantitativos y cualitativos configurados por los enfoques y paradigmas modernos (Ocaña; López; Conedo, 2018, p. 178).

Ortiz segue desconstruindo outras formas de metodologia já estabelecidas dentro da academia.

Es lamentable que la investigación cualitativa pretenda asumir la denominación de científica, convirtiéndose en una metodología que busca el poder y la verdad, convirtiéndose así en una metodología colonizadora, que genera un conocimiento colonial, subalternizando otros saberes. La etnografía, la teoría fundada, la etnometodología, la observación, la entrevista, entre otras formas de hacer ciencia cualitativa, son métodos y técnicas colonizadoras (Ocaña; López; Conedo, 2018, p. 178).

Buscaremos transitar a partir desse local, na busca de um processo investigativo decolonizante, que, a partir do “paradigma outro” de Mignolo (2000), enfrenta a hegemonia presente, com uma heterogeneidade no pensar o local, esta realidade. Interlocuções irão causar atravessamentos que intercederão a pesquisa.

El ‘paradigma outro’ reconoce la diferencia colonial que caracteriza la ontología de nuestro vivir cotidiano, es decir reconoce la diversidad como proceso emancipatorio de los pueblos, que permita la decolonialidad de las identidades fraccionadas (Ocaña; López; Conedo, 2018, p. 178).

Primeiramente, será necessária uma investigação mais aprofundada das pesquisas já realizadas sobre o método cubano Yo, Sí Puedo, a adaptação dele no Brasil com o Sim, Eu Posso, as interrelações com o MST e com o Maranhão.

A pesquisa mais densa será sobre o governo Dino no Maranhão desde 2015, quando se iniciam seus projetos sociais. Um deles sendo o Plano Mais IDH que contemplava – em sua primeira fase, no ano de 2015 – somente oito municípios. A segunda etapa, em 2017, eram 15 cidades e em 2018, 23 (Maranhão, 2020).

Trago a proposta de focar nos oito municípios iniciais do projeto do governo, pois nos atentaremos para as conquistas que se sucederam desde 2015 até 2020, sendo eles: Aldeias Altas, Água Doce do Maranhão, Governador Newton Bello, Jenipapo dos Vieiras, Itaipava do Grajaú, Santana do Maranhão, São João do Carú e São Raimundo do Doca Bezerra.

Essa escolha se deve a um maior tempo para perceber nuances das mudanças nas comunidades, observando as possíveis melhorias na educação desses municípios. Ou seja, quero observar se as perspectivas do SEP foram alcançadas e se com a alfabetização de jovens, adultas e idosas ocorreram transformações na educação escolarizada.

Para isso, será necessário acesso a dados do governo do Maranhão que poderão ser obtidos no portal da transparência e em outros portais de informações sociais como Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Comparando e analisando índices como IDH, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), entre outros dados sociais que são de suma importância para políticas públicas no Brasil.

Com isso, terei elementos para um aprofundamento nas análises realizadas, aguçando a percepção dos impactos dentro da política educacional dessas cidades.

Se possível for, a depender do covid-19 e de aspectos econômicos, seria de enorme interesse realizar um trabalho de campo no Maranhão para poder averiguar esses impactos, podendo ser de interesse também a realização de entrevistas narrativas com educandas do SEP e educandas das escolas locais, em uma percepção que a voz das educandas será menos institucionalizada do que a voz das educadoras, sendo elas diretoras, professoras, entre outros cargos.

Referências

- ABDALLA, M.; FARIA, M. Em defesa da opção decolonial em administração: rumo à uma concepção de agenda. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 5., 2015, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: ORD: UFSC, 2015. p. 1-18.

ALVARENGA, M. V. de M. *Puedo, ou não posso: prós e contras do método cubano de alfabetização na América Latina e Brasil.* 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009. Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/404/1/B_Marcus%20Vinicius%20de%20Mattos%20Alvarenga.pdf. Acesso em: 24 dez. 2020.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BOEMER, L. A. P. *O letramento no método “sim, eu posso” no contexto do MST em Santa Catarina: um estudo no assentamento São José, município de Campos Novos/SC.* 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95466/294526.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 dez. 2020.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação popular.* São Paulo: Brasiliense, 2006. (Primeiros passos, 318).

COELHO MORAES, J. *Brasil Alfabetizado e Misión Robinson: um estudo comparativo acerca das políticas de alfabetização no Brasil e na Venezuela - 2002-2013.* 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117779/000968676.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 dez. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Notas de Ana Maria Araújo Freire.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.* Organização: Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: EdUNESP, 2016.

IPEA. *Radar IDHM: evolução do IDHM e de seus índices componentes no período de 2012 a 2017.* Brasília, DF: IPEA, 2019. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9150/1/Radar%20IDHM_evolu%C3%A7%C3%A3o%20do%20IDHM%20e%20de%20seus%20%C3%ADndices%20componentes%20no%20per%C3%ADodo.pdf. Acesso em: 24 dez. 2020.

JOFRE, A. *A importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): o exemplo da Comuna*

Irmã Alberta, São Paulo-SP. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_9c9716e794562b4c162f74309ed15fda. Acesso em: 24 dez. 2020.

MARANHÃO. Secretaria de Educação. O que é o Programa Escola Digna? *Portal do Governo do Estado do Maranhão*, São Luís, 2017. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/escola-digna/o-que-e-o-programa-escola-digna/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MARANHÃO. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular. Secretaria Adjunta de Promoção do IDH. Histórico. *Portal do Governo do Estado do Maranhão*, São Luís, 2020. Programa Mais IDH. Disponível em: <http://www.maisidh.ma.gov.br/o-plano/contextualizacao/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MARANHÃO. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular. Secretarias adjuntas. *Portal do Governo do Estado do Maranhão*, São Luís, 2021. Disponível em: <https://sedihpop.ma.gov.br/secretarias-adjuntas/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MAZILÃO FILHO, A. Q. *O uso do método de alfabetização “sim, eu posso” pelo MST no Ceará: o papel do monitor da turma*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del Rei, São João del Rei, 2011. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Agen%20Quintino%20Mazilao%20Filho.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2024.

MIGNOLO, W. D. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2000. (Cuestiones De Antagonismo).

OCAÑA, A. O.; LÓPEZ, M. I. A.; CONEDO, Z. P. Metodología ‘otra’ en la investigación social, humana y educativa: el hacer decolonial como proceso decolonizante. *Revista FAIA*, Buenos Aires, v. 7, n. 30, p. 172-200, 2018. Disponível em: <http://editorialabiertafaia.com/pifilojs/index.php/FAIA/article/viewFile/146/161>. Acesso em: 14 ago. 2020.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Proyecto 31C/4: Estrategia a Plazo Medio: Contribución a la paz y al desarrollo humano en una era de mundialización mediante la educación, las ciencias, la cultura y la comunicación: 2002-2007*.

París: Unesco, 2001. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122379_spa. Acesso em: 31 maio 2024.

PEÑA, M. V. G.; SOARES, L. J. G. Contribución de la educación popular al pensamiento descolonizador: prácticas pedagógicas universitarias en Cuba y Brasil. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 670-695, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26357>. Acesso em: 24 dez. 2020.

POROLONICZAK, J. A. *História e fundamentos do método de alfabetização cubano “yo, sí puedo”*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/190921/poroloniczak_ja_dr_arafcl.pdf?sequence=7&isAllowed=y. Acesso em: 31 maio 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem se entende*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital, 2014.

SANTOS, M. O retorno do território. In: SOUZA, M. A. A.; SILVEIRA, M. L. *Território, globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 251-261.



CAPÍTULO 2

Gestão escolar

uma questão de política ou polícia?

EMERSON ANDRÉ DE GODOY | FERNANDO SILVA DE JESUS

Introdução

Duas correntes dominaram o pensamento econômico no século XX, ainda que não sejam as únicas, ambas causam grandes debates: a escola desenvolvimentista e o pensamento liberal. A primeira tem como teórico o economista inglês John Maynard Keynes (1883-1946), que discute uma participação ativa do Estado em setores da atividade econômica que, embora necessários ao desenvolvimento do país, não interessam ou não podem ser atendidos convenientemente pela iniciativa privada. Entretanto, a educação não está inclusa entre essas atividades. Já o liberalismo, como doutrina econômica, defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal na economia, pois só deveria ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim em um grau mínimo. Portanto, parte do princípio do Estado mínimo nas questões que envolvem a economia e seus rumos.

O Estado interventor nasce para criar o desenvolvimento capitalista industrializado, e promover condições para uma política voltada para a desigualdade social, sendo esse um dos

fatores que mais cresciam, porém o Estado entra em crise, pois produziu uma desigualdade social, sendo esse um dos fatores que mais cresciam, pois produziu uma desigualdade crescente, pois agora, o Estado se apropria da riqueza advinda do produtor de mercadorias e necessita cada vez mais de mão de obra, ou seja, o Estado enriquece através da força de trabalho, e o que era na verdade era pra servir como base para trazer igualdade ou condições para a sociedade, traz o desemprego, a pobreza, a miséria (Teixeira, 1999, p. 211).

Nesse sentido, neoliberalismo representa apenas a aplicação de antigos postulados liberais, mas que nascem e derivam das ideias de alguns pensadores como John Locke (1632-1704), em especial sobre a defesa da propriedade privada, e de Adam Smith (1723-1790) sobre a “mão invisível do mercado”, que seria representada pelo conjunto das forças naturais do comércio, da indústria e dos donos do capital, cuja ideia é o aperfeiçoamento e a alocação dos recursos por parte dos agentes econômicos em regime de concorrência perfeita – sem a presença de monopólios e intervenção do Estado. O mercado financeiro e seus agentes livres que conduziriam as nações a um processo consistente de acumulação de riquezas, partindo da possibilidade de todos terem acesso a ela pelos mesmos mecanismos, uma vez que foi estabelecido pelo mercado e não por grupos políticos.

Faz-se necessário esclarecer que a história econômica do capitalismo demonstrou, no entanto, que o regime de concorrência perfeita sucumbiu e deu lugar a uma crescente oligopolização dos mercados e hoje o mundo vive o fenômeno da globalização monopólistica. Entre tantas crises provocadas e promovidas pelo capitalismo, a crise da bolsa de valores de Nova York, em 1929, que automaticamente gerou uma profunda recessão dos Estados Unidos, juntando-se à superveniência de uma guerra de dimensões globais e à necessidade de reconstrução da Europa após 1945, propiciou as condições para a rápida expansão das ideias de intervenção do Estado na economia postuladas por Keynes. A teoria keynesiana fundamentou a implantação do Estado de bem-estar social nos países centrais do sistema capitalista. Portanto, o primeiro grande teste em escala glo-

bal do capitalismo se viu buscando auxílio exatamente de quem não queria nenhuma intervenção, o Estado. Este é útil para salvar e ajudar grandes fortunas a não sentirem os efeitos por elas provocados na economia e, consequentemente, na vida da população.

Embora o discurso seja o de que, nesse modelo, as políticas públicas têm caráter preventivo ou profilático, isto é, são planejadas e desenvolvidas para evitar consequências sociais indesejáveis, é o Estado que arca com as consequências indesejáveis e/ou malsucedidas de uma economia capitalista. Sendo assim, contrastam com as políticas sociais compensatórias que objetivam apenas atuar sobre as consequências da pobreza, como a distribuição de alimentos. Nesses momentos, há uma tendência de propagação e disseminação da ideia de que a educação atua como redentora por ampliar a capacidade produtiva do país ao formar mentes capazes de criar e recriar instrumentos e pensamentos úteis à sociedade capitalista.

Ao construir a ideia de bem-estar social, ainda que seja para um momento de crise, nasce uma proposta de direitos sociais que promovem a cidadania e que representam conceitualmente direito para a promoção da civilização. Não sejamos ingênuos, trata-se do período pós-guerra, em que há a necessidade da reconstrução de um continente. O fim da guerra não significou o fim do capitalismo, mas sua migração para um momento de expansão e larga produção de bens.

Dos seus primórdios, seiscentos anos atrás, até o presente, a economia mundial capitalista sempre tem se expandido por duas fases que se alternam: uma fase de expansão material – no curso da qual uma massa crescente de capital monetário é canalizada para o comércio e para a produção – e uma fase de expansão financeira, no curso da qual uma massa crescente de capital é revertida para sua forma monetária e rumo para empréstimos e especulação (Arrighi, 1997, p. 30).

Ademais, o Estado de bem-estar social significa bem-estar liberal, e tudo demais que dele possa derivar precisa estar amparado e ancorado nessa perspectiva – liberal capitalista. O momento pós-guerra exigiu demandas sociais como saúde, educação, transporte,

segurança, previdência, dentre outras, partindo da premissa de que são padrões mínimos a todos os cidadãos.

Nesse ponto, nosso artigo começa a questionar e se debruçar na educação, em especial no questionamento: qual seria um padrão mínimo de educação pública de qualidade?

A educação é compreendida como a apropriação do saber historicamente produzido, a educação é o recurso que as sociedades dispõem para que a produção cultural da humanidade não se perca, passando de geração para geração. Desse modo, a educação constitui a mediação pela qual os seres humanos garantem a perpetuação de seu caráter histórico. O termo *cidadania* [...] detém propriedades sociais, que o faz exemplar de uma sociedade, composta por outros indivíduos que possuem as mesmas características [...], isso implica considerar o conceito de homem histórico, construtor de sua própria humanidade, ou seja, que é, ao mesmo tempo natureza e transcendência da natureza. Ao transcender a natureza, ele se faz sujeito, condições inerentes a sua própria constituição como ser histórico. Mas esse ser histórico só existe, só se constrói, de modo social, na relação com os demais seres humanos. Também a *democracia*, apesar de sua origem remota, transformou-se enormemente em seu percurso histórico [...] já não deve ser vista apenas em sua conotação etimológica de ‘governo do povo’ ou em sua versão formal de ‘vontade da maioria’, mas sim em seu significado mais amplo e atual de mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente (Paro, 1988, p. 9-11, grifo nosso).

Portanto, a educação ganha uma referência – a mola propulsora da ativação econômica – a partir de elementos mínimos de qualidade, sendo assim, ainda que a doutrina capitalista liberal prospere, é importante que o maior número possível da população tenha acesso a ela. Não se trata aqui, como nos diz Paro (1988, p. 78), “[...] a apropriação do saber histórico”, mas de colocar a serviço do capital todo esse saber acumulado para gerar riqueza material.

Novamente, é importante destacar que, após a Crise de 1929, seguida pela Segunda Guerra Mundial, diversas sociedades em todo o planeta ficaram sob o controle militar breve ou duradouro, em sua maioria bem-sucedido por ter apoio do capital ou por dar apoio ao capital. Esses regimes ditatoriais militares também influenciaram na premissa de direitos fundamentais e a educação foi o alvo perfeito para reorganizar alguns conceitos, entre eles: cidadania e democracia liberal.

É preciso esclarecer que a influência desses regimes na educação acontece de diversas maneiras, uma delas se dá através da estruturação curricular.

No Brasil, após o fim da ditadura militar, surge uma perspectiva de educação civil-militarizada, um fenômeno não tão recente, mas que começa a ganhar destaque na sociedade civil, nos meios de comunicação e infelizmente pouco se discute nos meios acadêmicos e escolares.

A estratégia desse novo modelo educacional está ancorada exatamente no princípio da gestão escolar, que é pautada nos princípios do capitalismo liberal, associada à rigidez de um organismo militar controlando e formando o novo cidadão do século XXI.

Esse modelo de gestão escolar tem como referências as contribuições do ciclo de políticas do sociólogo inglês Stephen Ball (2002), considerando que esse formato promove um processo de desvalorização da ação docente, com a gestão dessas escolas delegadas a militares e não necessariamente aos profissionais do ensino que são taxados a mero executores de tarefas dentro dessa proposta, já que a eles cabem apenas adaptar-se a esse modelo.

Perceber as nuances entre a escola pública civil e a escola pública militarizada não é tarefa fácil. É preciso uma investigação capaz de explorar, investigar elementos subjacentes na tentativa de explicá-los. Daí a importância e necessidade de recorrer a diversas bibliografias para embasar teoricamente e ao mesmo tempo entender e desvendar as relações entre a doutrina militar e a sociedade civil e suas implicações para a educação em sua formação social.

Desenvolvimento

Os exércitos sempre participaram, de uma forma ou de outra, dos assuntos políticos e sociais de diversas nações ao redor do mundo, acentuadamente no século XX. No Brasil, esse modelo se agravou com o Golpe Militar de 1964 patrocinado pela elite econômica nacional e internacional. Na educação, o controle foi amplo, total e irrestrito, desde a educação infantil ao ensino superior: controle da gestão escolar, das disciplinas, dos conteúdos, dos professores e das aulas, objetivando minar qualquer possibilidade de resistência ao projeto ditatorial.

Este fenômeno, que podemos chamar de militarismo, não se cunscreve apenas aos golpes e governos militares, mas a todo o conjunto de princípios, ações e valores que, característicos da instituição castrense, são extrapolados para a sociedade e seu sistema político (Ferraz, 1998, p. 116).

Esse caso, temos uma perfeita simbiose entre controle estatal e gestão educacional local, ou seja, a escola, onde valores como obediência, submissão, meritocracia etc., outrora não tão distantes da nossa história, agora renascem como princípios educacionais necessários para assegurar uma educação de qualidade, a serviço do capital.

Daí ser a educação um dos fundamentos da crença democrática e, ao mesmo tempo, uma das razões de se descrever da democracia, por isto mesmo que não veem a escola sendo o desejado instrumento de sua realização, mas, tantas vezes, um outro meio de se confirmarem e se preservarem as desigualdades sociais. É que não é qualquer educação que produz democracia, mas, somente, insisto, aquela que for intencionalmente e lucidamente planejada para produzir esse regime político e social (Teixeira, 1999, p. 1).

É necessário esclarecer que a história revela que, mesmo avançados na construção desse ideal, o conceito de democracia estava atrelado à visão capitalista de uma sociedade burguesa nascente, liberal nos discursos, mas tirana e estatal nos costumes, “[...] cidadania liberal que o pensamento marxista contesta por entender que a burgue-

sia utiliza direitos para dominar os outros grupos sociais" (Covre, 2002, p. 32), tendo como finalidade perpetuar-se e consolidar-se em estrutura e ideologia do "bom cidadão".

Esse princípio, em tempos de democracia, precisa ser restaurado e ganhar ares de legalidade institucional e, acima de tudo, precisa ser democrático.

Atrelar educação e militarismo não é algo recente em nosso país, nem no mundo. O Brasil teve sua primeira instituição escolar militar no início do século XIX. Essa modalidade de educação sofreu diversas modificações até solidificar-se como um sistema de ensino. Seguindo essa perspectiva, as polícias militares estaduais adquiriram tal direito somente após a segunda metade do século XX. Contudo, essa forma de gestão, em que escolas civis são administradas pela polícia militar, constitui uma ação relativamente nova em nosso país, tendo seu início no ano de 1998, estendendo-se aos dias atuais.

Esse fenômeno ganha novos ares e contornos no início do século XXI, em especial a partir do modelo goiano, que consiste em entregar escolas civis ao comando da polícia militar. Nessa proposta, o ponto nevrálgico está na entrega da gestão escolar a policiais militares da ativa ou reserva, numa perspectiva de controle do processo educativo. Estudantes secundaristas, percebendo a relação direta entre duas forças que se coadunam – militarismo e liberalismo –, partem para a mobilização:

[...] os estudantes de Goiás passaram a adotar essa forma de luta em seu confronto contra a militarização e a terceirização da gestão das escolas no Estado (ANTUNES, 2016). Nesse caso, no início de 2016 já existiam 27 escolas geridas pela Polícia Militar (PM), e outras 15 estavam em processo de 'militarização'; além disso, em 14 de outubro de 2015, o governador Marconi Perillo havia baixado o Decreto n. 8.469, que determinava a transferência da gestão de 30% das escolas estaduais para as chamadas Organizações Sociais (OS), instituições privadas que já administravam algumas escolas goianas. A despeito da truculência estatal e da recalcitrante recusa ao debate público por parte dos gestores estatais, também em Goiás a mobilização estudantil teve vitórias imediatas, tanto por politizar a pauta

da militarização e da privatização do ensino estatal quanto por lograr o adiamento da transferência da gestão para as OS, no final de março de 2016 (Catini; Mello, 2016, p. 1180).

Processos de mobilização como esse tendem a afastar a implantação de medidas que elevam a desigualdade, ou mesmo a supressão de direitos, mas nesse caso apenas retardou. Tal modelo, gerido pela polícia militar e hoje denominado de “escolas civis militarizadas”, é uma realidade em mais de 18 estados brasileiros (2019)¹. Portanto, tal medida, ainda que local, serviu de parâmetro para o restante do país.

O estado de Goiás é o que tem o maior número de escolas sob a gestão da polícia militar, criando assim um sistema de pseudogestores educacionais militarizados dentro da rede estadual de educação.

Os argumentos utilizados pelo poder público para convencimento da população acerca da eficácia desse modelo estão ancorados em hierarquia, obediência, civismo, democracia e até mesmo a qualidade da educação. Itens esses que compõem o rol de *slogans* para o *marketing* do modelo.

A legislação brasileira, pós-período ditatorial, a Constituição Federal de 1988, em especial, garante, em seu artigo 206, inciso VI, “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Portanto, a gestão participativa e democrática é elemento constitutivo da construção da cidadania plena, respaldado na legislação. Cabe neste momento questionar: gestão escolar é um elemento legal ancorado em um amplo debate político civilizatório e partidário ou um caso de polícia? Será esse o rumo a ser seguido nas escolas militarizadas? Tais instituições escolares fundamentam sua prática em questões como hierarquia e autoritarismo. Ao indicar membros da sua corporação para a direção das escolas, são desconsideradas as especificidades necessárias ao cargo ou à função de gestor escolar.

1 Segundo Bertoni (2015), os estados que possuem escolas públicas militarizadas são: Goiás, Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul, Amazonas, Maranhão, Ceará, Pernambuco, Piauí, Roraima, Santa Catarina, Tocantins, Alagoas, Distrito Federal, Mato Grosso, Paraíba, Paraná e Rondônia, lembrando que essa sequência considerou a quantidade de escolas por estado em uma ordem decrescente.

A composição desse modelo educacional talvez não seja tão nova como acreditamos, já que ele apresenta práticas neoliberais de controle social, com a finalidade de monopolizar a formação de sujeitos a serviço da ordem político-econômica, trabalhando a domesticação dos corpos e das mentes, com uma única finalidade: produzir a mão de obra servil para o capitalismo.

Além de colocar-se a serviço do capitalismo, a militarização da gestão escolar apresenta-se como um fator de oposição à construção da cidadania pelos jovens, já que o modelo militar está pautado na questão da hierarquia e obediência, cuja ação procura homogeneizar o padrão dos estudantes, desconsiderando a escola como um espaço de construção de uma sociedade plural.

Viemos até aqui discutindo o conceito de escola liberal e investigando as nuances da pseudoqualidade, por isso pensamos já ser possível perceber e indicar na prática elementos que vêm deslocando a educação pública para outras vertentes, mas sem perder a premissa de transformar a educação pública em um grande balcão de negócios.

Pensando na dimensão política da gestão escolar, recorremos às contribuições do sociólogo inglês Stephen Ball (2002) que têm sido amplamente utilizadas em diversos países para analisar a trajetória de políticas educacionais. Jefferson Mainardes (2006, p. 20) afirma que a abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball é bastante útil no contexto brasileiro, já que o campo de pesquisa em políticas educacionais no país é “[...] relativamente novo e ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes”.

Recorrer ao ciclo de políticas de Ball (2002), ao tratar da militarização da gestão escolar, nos mostra que esse movimento está atrelado a diferentes contextos que extrapolam o campo educacional. Entre esses contextos, podemos citar o cenário político, tanto o atual, fortemente marcado pela oposição de movimentos populares diante de uma política conservadora, quanto o Golpe Militar de 1964, que exerceu forte controle na área educacional. Além desse contexto, não podemos deixar de mencionar a ideologia neoliberal cada vez mais presente nas diversas instâncias políticas e adminis-

trativas – federal, estadual e municipal –, que colocam a educação a serviço dessa ideologia que progressivamente minimiza o protagonismo dos profissionais da educação. Nesse sentido, recorremos a Gimeno Sacristán (1998), quando afirma que esse tipo de intervenção contribuiu para homogeneizar as práticas educativas e para a burocratização do pensamento pedagógico, o que faz com que os professores esperem que a administração informe o projeto que eles devem desenvolver.

Dessa forma, o ciclo de políticas proposto por Ball nos permite articular a proposta de militarização de escolas não apenas com o contexto político estadual e nacional, mas nos revela também a influência do contexto internacional.

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

Pensando ainda no contexto da influência internacional, Mainardes (2006) cita como exemplos de agências influenciadoras o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), embora destaque que essas influências são recontextualizadas e reinterpretadas pelos diferentes países numa relação dialética entre o global e o local, mostrando que a globalização, apesar de promover a migração de políticas, tal migração não se trata apenas de transferência, já que elas são adaptadas dentro de contextos nacionais específicos.

É dentro desse contexto específico, ou até mesmo uma recontextualização, é que podemos compreender a influência internacional nas políticas educacionais que tem recaído sobre as escolas do Brasil, as quais têm adotado a militarização como uma opção de gestão.

A ação docente

Analizando a questão da gestão escolar exercida por militares ou policiais militares, é importante destacar como essa política pode afetar a ação docente, já que a administração dessas escolas é entregue a militares e/ou a policiais militares, desconsiderando a competência docente dentro dessa concepção de gestão escolar militarizada. Esse cenário, portanto, apresenta-se como uma ameaça e ao mesmo tempo um desafio aos professores, que são desconsiderados na formulação e implementação das políticas educacionais, processo esse que não é restrito ao caso brasileiro. Segundo Giroux (1997), a ameaça ao trabalho docente é evidenciada nas reformas educacionais que mostram a pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública, uma vez que muitas das recomendações surgidas no contexto da educação ignoram o papel dos professores na preparação dos educandos para que estes se tornem cidadãos ativos e críticos.

Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao *status* de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo da reforma educacional (Giroux, 1997, p. 157).

A passagem anterior novamente reforça o contexto da influência apresentado por Stephen Ball (2002), contexto esse em que são construídas as políticas públicas.

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (Mainardes, 2006, p. 51).

Diante desses desafios enfrentados pela escola, os docentes precisam organizar-se enquanto categoria para que possam desenvolver seu trabalho com autonomia sendo protagonistas de sua prática, ou seja, promovendo a legitimação de sua profissão, tudo isso dentro de um cenário que em nada contribui para essas mudanças.

Conclusões

A Constituição Federal do Brasil elevou a educação ao *status* de direito fundamental e a escola como um dever estatal, como um dos meios a alcançar o progresso social e econômico do país. Entretanto, verificamos que, na verdade, o modelo implantado não passa de manuais liberais a serviço do capitalismo.

De acordo com os fundamentos de Covre (2002), no Brasil a cidadania ocorreu de forma muito diferente do estilo europeu, não passando pela transição do feudalismo para o capitalismo, sua história já começa no sistema capitalista, com a exploração de seu povo e de suas riquezas. Dessa forma, se enraízam as lutas pelo exercício da cidadania brasileira com a classe dominante, sempre a explorar e se apossar da força produtora da classe dominada, consolidando uma democracia restrita, funcional apenas para as classes que detêm o poder social, econômico e político, excluindo a maioria do povo, classe despossuída da arena política e dos direitos de cidadania (Covre, 2002 apud Lima, 2018, p. 53).

Sendo assim, a escola brasileira, em especial aquela que é apresentada como um direito de todos, em sua constituição possui elementos e uma forte presença dessa ideologia liberal capitalista, mas o advento da militarização das escolas públicas parece-nos a consolidação ideal, tornando a gestão um caso de polícia e não de política pública.

Novamente, tendo como base a Constituição Federal (1988), conhecida como Constituição Cidadã, há que se observar os seguintes artigos e incisos destinados à educação brasileira:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

VI- gestão democrática do ensino público na forma da lei.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Brasil, 1988).

Isto posto, a grande questão que este trabalho evidencia é: o que está oculto no processo que levou determinados governos estaduais a militarizar as escolas públicas civis? Qual o intuito? Por qual motivo a polícia deve ficar com o controle da gestão escolar? Acreditamos que não se trata de uma divisão social de deveres entre secretarias de Estado visando melhorar a qualidade da educação ou de uma simples relação de cooperação entre órgãos. Há algo oculto, mas perceptível aos meandros desse modelo. Contudo, destacamos que esse tema permanece em investigação por parte dos autores que buscam encontrar a concretude dessa ação governamental a qual impacta e continuará impactando não só a vida de milhões de crianças e adolescentes brasileiros, mas também dos docentes – que são cada vez mais desprestigiados enquanto categoria profissional, sendo relegados a mero executores de polí-

ticas públicas que visam apenas atender aos interesses de grupos dominantes.

Referências

- ARRIGHI, G. *Trabalhadores do mundo no final do século*. São Paulo: Boitempo, 1997.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, jan. 2002.
- BERTONI, E. Cresce no Brasil o número de escolas básicas públicas geridas pela PM. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 10 ago. 2015. Educação. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1666631-cresce-no-brasil-o-numero-de-escolas-basicas-publicas-geridas-pela-pm.shtml>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. *Regimento Interno dos Colégios Militares*: RICM – 2022: sistema colégio militar do Brasil. Brasília, DF: Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, 2022. Disponível em: <https://www.depa.eb.mil.br/images/legislacao/RICM-2022.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Defesa. *Portaria nº 042, de 6 de fevereiro de 2008*. Aprova o Regulamento dos Colégios Militares (R-69) e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Defesa, 2008. Disponível em: http://www.sgex.eb.mil.br/sg8/001_estatuto_regulamentos_regimentos/02_regulamentos/port_n_042_cmdo_eb_06fev2008.html#:~:text=Aprova%20o%20Regulamento%20dos%20Col%C3%A9gios,o%20inciso%20XI%20do%20art. Acesso em: 15 dez. 2019.
- CATINI, C. de R.; MELLO, G. M. de C. Escolas de luta, educação política. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, out./dez. 2016.

COVRE, M. de L. M. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção Primeiros Passos).

FERRAZ, F. C. A. Relações entre civis e militares no Brasil: um esboço histórico. *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 4, p. 115137, out. 1998.

FERRER, W. M. H.; ROSSIGNOLI, M. Estado liberal ou intervencionista?

Uma análise econômica do atual modelo do estado brasileiro. In:

CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI/UNINOVE, 22., 2013, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: CONPEDI/UNINOVE, São Paulo, 2013. p. 26-46.

FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. Rio de Janeiro: Apec, 1971.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, M. J. (org.). *Novas Políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, 1998. p. 85-108.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

IANNI, O. Globalização e neoliberalismo. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 27-32, 1998.

LIMA, M. E. *A educação para a cidadania e a militarização para a educação*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

LUDWIG, A. C. W. *Democracia e ensino militar*. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 66).

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

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Autores Associados, 1988.

TEIXEIRA, A. A crise educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 80, n. 195, p. 310-326, maio/ago. 1999.





CAPÍTULO 3

Currículo e as questões de gênero na escola

um estudo alternativo, novas possibilidades

ADELICE PEREIRA DE JESUS | EDILANE DE JESUS GOMES

JANES APARECIDA XAVIER DA SILVA NEVES

Considerações iniciais

Educar para a autonomia é o caminho de uma educação para a diversidade, equidade em direito dos sujeitos. O currículo escolar é o grande norteador de todo o processo educacional de uma unidade educativa, visto que a aprendizagem escolar está intrinsecamente vinculada ao currículo, sendo que este é organizado com o objetivo de orientar as ações dos professores e os diferentes níveis de ensino. Nesse sentido, o currículo escolar é o caminho que o estudante deve percorrer durante sua vida na escola, ou seja, ao longo do estudo em uma instituição de ensino.

O conceito de currículo na educação foi se transformando ao longo do tempo e diferentes correntes pedagógicas são responsáveis por abordar a sua dinâmica e suas funções. Assim, diferentes autores enumeram de distintas formas as várias teorias curriculares. Para Silva (2005, p. 15), “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo”.

O autor pontua ainda que o “currículo oculto” ensina através de rituais, regras, regulamentos, normas. Dessa forma, o currículo é um território de ensinar e de aprender por excelência. Ensinar é transmitir, informar, ofertar, apresentar, expor e explicar conhecimentos e saberes pensados, pensáveis e aceitos. Um currículo é um artefato que ensina porque é uma de suas funções para além da transmissão dos conteúdos, saberes, conhecimentos, conceitos, habilidades.

No processo educativo, são muitas as encruzilhadas teóricas/conceituais, epistemológicas e políticas que nos permitem pensar e refletir sobre o processo educacional. Entretanto, diante dessas problemáticas, ainda não vislumbramos caminhos prontos e livres de obstáculos para, por exemplo, a educação das relações de gênero. Devido a isso, cada passo é um marco importante nessa trajetória.

As relações de gênero são uma construção histórica e estruturaram a forma como percebemos a nós próprios e aos outros. Antes de nascer, muitos curiosos já tentam adivinhar o sexo biológico do bebê, dando características simbólicas com base na classificação binária dos sexos, a exemplo da sensibilidade e doçura, esperadas como distinções para meninas, e da inteligência e força, associadas aos meninos. Quando criança, brinquedos e brincadeiras vão naturalizando essas relações sociais e qualidades atribuídas às meninas e aos meninos: elas, dóceis, com seus muitos apetrechos domésticos – panelinhas, bonecas –, e os meninos com seus carros, bonecos e materiais de montar, demonstrando a expectativa de que desenvolvam força e inteligência.

Para se pensar em novos tempos na escola, urge refletirmos o papel do currículo, as normativas naturalizadas de gênero construídas socialmente e as intersecções que inferiorizam mulheres, ao mesmo tempo instrumentalizá-las através da educação para que elas ultrapassem esta condição que lhes foi imposta historicamente.

Dessa forma, propomos, neste artigo, refletir sobre como o currículo na escola atua na educação básica nas relações de gênero e propiciar conhecimentos capazes de problematizar as concepções naturalizadas de gênero, bem como o fato de meninos e meninas possuírem papéis e comportamentos predeterminados e como as

discussões acerca de gênero no currículo podem estimular posturas emancipadoras de mulheres que, há muito tempo, vêm sendo violentadas como sujeitos históricos. Esperamos, assim, contribuir para a ampliação do debate e para o aprimoramento da formação em torno do respeito à diversidade e do combate às formas de discriminação envolvendo gênero, inclusão e relações étnico-raciais no Brasil.

Metodologia

Este é um estudo de cunho qualitativo de revisão bibliográfica, constituindo-se de análise da literatura publicada em livros e de artigos em revistas impressas e eletrônicas. Nesse tipo de estudo, são analisadas as produções bibliográficas em “[...] determinada área [...] fornecendo o estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada” (Noronha; Ferreira, 2000, p. 191).

Historicidade: as questões de gênero e currículo escolar

A Constituição de 1988 já prevê, em seu artigo 210, a adoção do currículo escolar por todas as instituições de ensino do país. Tal medida visa garantir que todos os estudantes do Brasil tenham acesso a uma série de conteúdos fixos, que são considerados mínimos para a formação básica. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceram uma série de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que deveriam guiar a elaboração dos currículos das escolas no ensino fundamental e também no ensino médio. Mais tarde, em 2008, o Programa Currículo em Movimento incluiu parâmetros para o ensino infantil na LDB.

Todavia, em 2014, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) colocou como meta a elaboração de uma BNCC para todo o Brasil. Sua intenção é a de elevar os padrões de ensino em todas as regiões, reduzindo a desigualdade no desempenho dos alunos em exames de cunho nacional. No entanto, a BNCC, ao se tornar o novo

documento normativo da Educação, inclusive com diretrizes no tocante à sexualidade e ao gênero, trouxe fragilidade e lacunas sobre os estudos de gênero.

Desse modo, a escola, enquanto espaço influenciado pela política e pela sociedade e seus reveses educacionais cujos posicionamentos conservadores vêm atacando posições ocupadas no tocante à igualdade de gênero e ao combate orientados pela visão restrita, preconceituosa, ideológica que pulula em uma sociedade que se submete à ignorância, impedindo que novos progressos sejam alcançados. Nunes (1987, p. 23) explica que “[...] a sexualidade é sempre uma área de saber e de investigação essencialmente polêmica, visto envolver-se com elementos de ordem religiosa e ética de diferentes conotações e universos sociais ou subjetivos”. Ou seja, uma sociedade pautada no conservadorismo e na ideologia religiosa questiona e impede, com facilidade, que se fale sobre gênero e sexualidade.

Louro (1999) vê o currículo como um documento político, visto que nele também estão impressos o pessoal, o subjetivo, que estão imiscuídos com o político. É sob essa reflexão que devemos questionar as identidades produzidas pelo currículo, as culturas silenciadas, a constituição de certas políticas de identidades e não de outras. Quando se trata de questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, as pessoas sentem medo, receio de discutir a temática. Nesse sentido, é notório que a escola continua sendo um cenário de construção do discurso heteronormativo patriarcal. São temas que, como já sinalizou Louro (2004), podem tanto se articular como se embalar. Talvez não do ponto de vista acadêmico e filosófico, mas sim das incertezas e interpretações frequentes que o senso comum dá aos vários temas abordados nesse campo.

Na atualidade as escolas reproduzem as desigualdades de gênero em suas práticas educativas quando buscam transmitir conhecimentos às estudantes, direciona as regras da divisão sexual do trabalho na sociedade, preparando as mulheres para posições semelhantes àquelas de suas mães e de outros membros de seu sexo. Pode-se perceber claramente essa separação até mesmo nas atividades na escola, nos exercícios de cada disciplina considerados “naturalmente” mas-

culinos ou femininos ou inicialmente, até mesmo, com as questões de acesso à escola. Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 92) diz que:

Nível de educação das mulheres, em muitos países, sobre tudo naqueles situados na periferia do capitalismo, era visivelmente mais baixo do que o dos homens, refletindo seu acesso desigual às instituições educacionais. Mesmo naqueles países em que o acesso era aparentemente igualitário, havia desigualdades internas de acesso aos recursos educacionais: os currículos eram desigualmente divididos por gênero.

Nesse sentido asseveramos que o poder incutido no currículo que delimita essa separação. Silva (1999, p. 168) pontua que o “poder está inscrito no currículo”. A seleção dos conhecimentos é reveladora das divisões sociais e da legitimação de alguns grupos em detrimento dos outros. Para esse autor, o poder é precisamente “aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais”.

Dessa forma, faz-se necessário perceber que a escola não apenas reproduz as concepções de gênero e sexualidade socialmente construídas, mas as produz. A escola é uma das instituições sociais responsáveis pelo controle e pela correção dos considerados “anormais”, dos desviantes, fazendo funcionar os dispositivos disciplinares de poder.

Para Scott (1995), pensar em gênero é pensar em relações de poderes. Gênero se refere às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres que são o resultado de uma construção social do papel masculino/feminino a partir das diferenças sexuais, instituições, estruturas e práticas cotidianas. O gênero não reflete a realidade biológica primária, mas constrói o sentido dessa realidade. A diferença sexual não é a causa originária a partir da qual a organização social poderia ter derivado; ela é mais uma e deve ser analisada em seus diferentes contextos históricos (Scott, 1995).

No bojo das políticas públicas, as relações de poderes, quando assimétricas e desiguais como no caso de mulheres e homens, geram

submissão, discriminação e violência. Quando um modo de ser homem ou de ser mulher é eleito como único, todos os outros que não seguem o padrão estabelecido serão excluídos ou levados a se adaptar ao modo hegemônico (Louro, 2004) por meio da divulgação e repetição de normas instituídas em diferentes espaços, “[...] inclusive no currículo escolar” (Paraíso, 2018, p. 24). A promoção da equidade de gênero nas políticas públicas pode produzir relações de poderes mais justas e democráticas, buscando considerar e incluir as diferenças, e não as desigualdades, no enfrentamento às condições precárias de existência (Butler, 2018). Assim, desnaturalizar as relações assimétricas de gênero é um passo importante na busca pela garantia dos direitos de cidadania (Alves; Souza, 2017).

Discutir as questões de gênero e a diversidade sexual no ambiente escolar torna-se relevante em razão de se pensar a escola como um lugar de promoção à cidadania e de respeito aos direitos humanos. Segundo Michel Foucault (2001), violência simbólica, social, moral são algumas nomenclaturas que visam à submissão feminina cuja história passa pelo desconhecimento de conceitos e afirmações erigidas em vista da conquista do poder e dominação social.

Cabe destacar que a escola desempenha um papel importante na construção das identidades de gênero e das identidades sexuais, pois, como parte de uma sociedade que discrimina, ela produz e reproduz desigualdades de gênero, raça, etnia, bem como se constitui em um espaço generificado (Louro, 1997). Ainda convém lembrar que um dos principais objetivos da escola consiste em ampliar os conhecimentos de seus atores sociais – alunos e professores –, devendo ser um espaço de produção de saber, questionamento e aprofundamento de toda e qualquer questão que seja do interesse dos(as) alunos(as).

No âmbito escolar, o papel da educação é contribuir para uma maior compreensão das diferenças, “precavendo pré-conceitos” arraigados ao senso comum em detrimento do viés científico e laico, disseminando a importância de compreender as diferentes formas de relação e seus imbricamentos, com o objetivo de entender os aspectos da organização das relações humanas femininas invisibilizadas ao longo da história.

Estudo de gênero na escola: outras possibilidades

Partimos da premissa de que currículo é muito mais que propostas escritas e que se constrói nas relações sociais e culturais. No tempo e espaço escolar muitas vezes ocorre a naturalização do currículo, o que faz com que seja entendido como conjunto de itens elencados de matérias e disciplinas a serem estudadas em um documento escolar – grades ou matriz, como nos afirma Sacristán (1998, p. 86) quando diz “[...] o currículo real é mais amplo que qualquer ‘documento’ no qual se refletem os objetivos e planos que temos”.

A escola pode deixar de ser lugar de discriminação para, então, passar a ser espaço onde as relações de gênero nas práticas escolares sejam sinais de mudanças, emancipação e outros tempos. Segundo Souza (2006, p. 123), as relações de gênero na escola são sistematicamente ensinadas de modo a (re)produzir atitudes sexistas:

[...] que ajudam na construção da imagem, do que é ser menino e menina. Dessa forma, podemos dizer que as diferenças encontradas em meninos e meninas procedem de um adulto. [...] A partir dessa compreensão, percebemos que a organização social do gênero nunca é fixa ou estável. Ela é modelada sob circunstâncias históricas e socialmente construídas.

A identidade de gênero não deve se pautar na naturalização do comportamento feminino ou masculino. Nesse sentido, a escola, de acordo com Louro (1997, p. 124), deve criar

[...] formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos modelos familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia.

Desse modo, ações pontuadas pela autora contribuem de forma significativa para uma educação produtora e justa de novas formas de aprendizagens e de visão de mundo, na medida em que contribuem para uma maior visibilidade à identidade feminina no meio social, visto que a escola deverá lançar mão não somente de uma metodologia preocupada com os conteúdos curriculares, mas também com o enfoque nas questões ligadas às diferenças de gênero, para que os discentes assumam uma posição não discriminatória em relação às identidades de gênero presentes no meio escolar e na sociedade.

Louro (1997) propõe uma prática educativa não sexista, recusando uma posição prescritiva e privilegiando a discussão de um modo novo de exercer uma ação transformadora no âmbito da educação. Assumindo o princípio de que as relações são sempre relações de poderes e que o exercício do poder acontece em múltiplas direções, a autora discute uma nova configuração para a(o) intelectual feminista que resulta de um conjunto de disposições mais sintonizadas numa perspectiva pós-estruturalista: disposição para observar e questionar os indícios de desigualdade e suas eventuais desestabilizações ou mudanças para estar atento(a), portanto, não apenas ao que se ajusta às representações dominantes, mas também ao que se apresenta como inesperado, como forma de transposição de fronteiras e como transgressão do instituído; disposição para o autoquestionamento para lidar com a provisoriação e a transitoriedade; disposição para agir a partir das práticas cotidianas, rotineiras e comuns.

A diferença deve ser reconhecida e legitimada em toda a sociedade e, como a escola faz parte da sociedade, ela não pode mais assumir o papel de instituição reproduutora de discursos discriminatórios e preconceituosos. As teorias pós-críticas abrangem problemáticas as quais são fundamentais para discutir no cenário pedagógico/educacional. O currículo, no que lhe concerne, aparece como ponto central a ser pensado, criticado. De tal maneira, pautas como identidade e diferença, por exemplo, devem ser percebidas em âmbitos que propiciem ao aluno o sentimento de pertencimento e aproximação ao ambiente escolar e também fora dele, contribuindo para a relação entre o social e o aluno. Assim,

Esse falocentrismo do currículo tem implicações não apenas para a formação da identidade feminina, como também é evidente para a produção da identidade masculina [...]. Um currículo masculinamente organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres (Silva, 1995, p. 189).

Com base na citação do autor, entendemos que diferentes papéis e características são atribuídas a meninos e meninas no espaço escolar. Dessa forma, o currículo acaba por levar uma visão dividida de forma binária. Por essa visão, somos levados, a título de exemplo, a recompensar um menino e a corrigir uma menina por um comportamento semelhante. Todavia, esse conhecimento corporificado no currículo promove a compreensão de diferentes papéis e características atribuídas a meninos e meninas, o que pode estar contribuindo para instituir “verdades” sobre os diferentes sexos.

O movimento feminista¹ busca, entre outras reivindicações, a valorização do papel feminino como contribuinte da memória histórica das mulheres, como também identifica que os currículos eram divididos desigualmente por gênero, que na história sempre deu ênfase ao papel masculino como protagonista – o herói, os reis, os presidentes, todos esses personagens principais da construção da história que conhecemos. Dessa forma, considerando que os estudos de gênero compreendem as identidades dos sujeitos como construídas historicamente, percebemos o quanto as mulheres foram violentadas em direitos e oprimidas na sociedade. Nesse sentido, admite-se que a representação social de gênero é constantemente (re)definida nas sociedades e concomitantemente transcrita no corpo e em toda sua subjetividade (Butler, 2015). Assim,

[o] gênero não deve ser constituído como uma identidade estável ou um lócus de ação do qual decorrem vários atos; em

1 “Feminismo é um movimento social por direitos civis, protagonizado por mulheres, que desde sua origem reivindica a igualdade política, jurídica e social entre homens e mulheres. Sua atuação não é sexista, isto é, não busca impor algum tipo de superioridade feminina, mas a igualdade entre os sexos” (Rezende, 2016).

vez disso, o gênero é uma identidade tenuamente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos (Butler, 2015, p. 242).

Para Judith Butler (2015), ao contrário das críticas políticas em torno do conceito, tem a intenção de tornar a sexualidade menos “complicada”, difundindo a ideia de que não há necessariamente a obrigação social ou de qualquer outra espécie de se “rotular”, uma vez que o ser humano é suscetível a todo o momento a mudanças, que condicionam nosso cotidiano e que ditam nossa identidade.

Desse modo, problematizar as relações de gênero no espaço escolar vai de encontro à imposição social e cultural do padrão heterossexual e da heteronormatividade, o que pode vir a desestabilizar o poder disciplinar da educação e provocar acirramentos quanto ao papel da educação na desconstrução dos padrões de gênero, capaz de promover a autonomia, respeito à diversidade e elevar a autoestima em detrimento de discriminação, preconceito ou reforço aos vários tipos de violências sofridas pelas mulheres em todos os tempos. Assim, promover um currículo que reconheça as necessidades dos sujeitos inseridos no processo educacional é a base para uma educação propulsora de autonomia, liberdade e equidade de todos(as) em sua diversidade.

Considerações finais

Os estudos de gênero nos mostram que os indivíduos possuem identidades plurais transitórias. Visto que o âmbito educacional é um espaço social importante de formação dos sujeitos, tal espaço tem um papel primordial a cumprir que vai além da mera transmissão de conteúdo. No entanto, para que a escola cumpra seu papel, é preciso que esteja atenta às situações do cotidiano, ouvindo as demandas dos(as) alunos(as), observando e acolhendo seus desejos, inquietações e frustrações. Nesse sentido, não se deveria promover ações discriminatórias em relação às diferentes categorias de gênero presentes na escola ou em qualquer outro espaço/tempo. Assim, nos

estudos relacionais de gênero e no processo educacional, deve-se pensar a educação a partir da experiência/sentido, tendo em vista que o sujeito oprimido só terá consciência dessas violências através da (re)significação do conhecimento, já que é na educação como instituição escolar que se definem comportamentos, atitudes, saberes e gestos no processo social e histórico na formação de sujeitos masculinos e femininos, uma vez que estes estão implicados nas mesmas relações sociais e históricas.

Desse modo, é possível admitir que a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também fabrica sujeitos masculinos e femininos e produz suas identidades sociais. A escola é um espaço em que se deve promover debates e reflexões no que tange às questões de gênero, seguindo uma perspectiva em que não se aceita o corpo como simples entidade biológica universal, responsável pelas diferenças entre homens e mulheres, mas sim como um construto socio-cultural, produto e efeito de relações de poder.

Nesse sentido, os sujeitos devem compreender e transgredir as normatizações sociais impostas no currículo prescrito ou oculto, compreendendo que as esferas do poder se produzem a todo momento, em todos os pontos, de modo a assegurar que todos adquiram conhecimentos básicos dos mais variados temas para continuar seu aprendizado e ter sucesso depois da escola. Dessa forma, através de um olhar crítico sobre o currículo, deve-se promover um processo em que haja transformação em relação à pluralidade cultural de gênero e sexualidade.

No bojo dos nossos estudos, compreendemos não ser possível modificar as concepções e valores da sociedade em sua totalidade, porém, no que diz respeito ao processo educativo, é tarefa de todos(as) nós educadores(as) refletirmos acerca da função que ocupamos na formação das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Essa atitude de análise crítica dos currículos acarretaria a construção de autonomia por parte das(os) discentes, no processo de potencializar formação de sujeitos críticos.

Dessa forma, é possível asseverar que a carência de discussão desses temas gera desconhecimentos, reprodução de estereótipos.

Por isso, para quebrar este ciclo de silenciamento, apostamos nessas temáticas sobre o estudo de gênero no âmbito escolar, visando descontruir concepções naturalizadas e propor novos debates na elaboração curricular na escola.

Desse modo, nosso estudo visa promover novas discussões com a temática das questões de gênero no currículo escolar, a fim de trazer o debate para o nosso cotidiano e colaborar para que a discriminação não continue a ser reproduzida. Buscamos, com o presente estudo, compreender como a instituição escolar minimiza as violências de gênero na sociedade, além de (re)significar a prática pedagógica com experiências e vivências e possibilitar aprendizagens e desenvolvimento igualitário entre os alunados, de forma que o gênero não seja um empecilho. Com isso, visamos um modelo de ensino coincidente em que todos tenham as mesmas oportunidades, desvelando o gênero com naturalidade, não como um modelo antigo de imposição social.

Referências

- ALVES, C. E. R.; SOUZA, M. M. de (org.). *Educação para as relações de gênero: eventos de letramento na escola*. Curitiba: CRV, 2017.
- BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. *LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Senado Federal, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamenta. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BUTLER, J. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- FOUCAULT, M. Michel Foucault et L'Iran. In: DEFERT, D.; EWAL, F.; LAGRANGE, J. (ed.). *Dits et Écrits II 1976-1988*. Paris: Gallimard Quarto, 2001. p. 1954-1988.

- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (org.). *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 191-198.
- NUNES, C. A. *Desvendando a sexualidade*. Campinas: Papirus, 1987.
- PARAÍSO, M. A. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. da S. (org.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidade*. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 23-52.
- REZENDE, M. de O. O que é feminismo? *Mundo educação*, [s. l.], [2016]. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/o-que-e-feminismo.htm>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-92, jul./dez. 1995.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SILVA, T. T. da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SOUZA, F. C. de. *Meninos e meninas na escola: um encontro possível?* Porto Alegre: Ed. Zouk, 2006.





CAPÍTULO 4

A educação das relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia na Amazônia paraense

GILBERTO CÉSAR LOPES RODRIGUES | KAROLINA CARVALHO DO AMARANTE

Introdução

A pesquisa em andamento investiga a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) nos cursos de Pedagogia, tendo em vista examinar a adequação desse ensino à luz das Leis Federais nº 10.639/03 e 11.645/08, assim como das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Erer (Brasil, 2004a). As formulações de políticas para a diversidade étnico-racial são oriundas de muitas conquistas, lutas e resistências dos movimentos sociais, como o Movimento Negro e Indígena, pressionando o Estado para o enfrentamento ao racismo e a outras formas de exclusão e opressão.

No âmbito da formação docente, os documentos legais destacam a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação da Erer, destacando-se como tema necessário a ser ensinado em vista da qualidade do ensino na educação básica.

Segundo Gomes (2008), há a necessidade de analisar como a diversidade étnico-racial é discutida e ensinada nos currículos dos cursos de licenciaturas e Pedagogia, pois algumas formações são marcadas

por um currículo conservador, que coloca à margem estudos referentes às “[...] questões indígenas, racial e de gênero, as experiências de educação do campo [...]” (Gomes, 2008, p. 87) essenciais para a superação de um currículo hegemônico e monocultural. Monteiro (2010, p. 232) destaca que a materialização da Erer nas políticas de formação encontra obstáculos nas influências das pedagogias do aprender a aprender, com foco nas competências. Isso porque “[...] simplificam a formação escolar produz o esvaziamento de conteúdos” (Monteiro, 2010, p. 232) com base nos ditames dos organismos internacionais.

Desse modo, visamos responder na pesquisa aos seguintes questionamentos: Em que medida a inclusão do ensino para Erer no currículo dos cursos de Pedagogia de quatro universidades públicas do Pará tem contribuído para qualificar positivamente docentes para promoção de uma educação antirracista?

Diante disso, a pesquisa objetiva analisar o ensino da Erer na perspectiva da Lei nº 11.645/08 nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Pará, como a Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Para isso, pretende-se: I. compreender as políticas educacionais para a temática étnico-racial em relação às múltiplas determinações ocorridas a partir da década de 1990, no contexto das políticas neoliberais, seus avanços, limites e contradições por meio de um levantamento do tipo estado da arte em pesquisas sobre o objeto; II. examinar os documentos produzidos pelas IES públicas do Pará, como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), especialmente sobre a inclusão do ensino da Erer; III. investigar se as ementas dos cursos contemplam ou não o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena à luz das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08; e IV. conhecer a formação dos docentes que ministram os conteúdos da Erer e os que ensinam para qualificar os futuros profissionais para atuarem no campo das relações étnico-raciais.

Metodologia

O *locus* escolhido para realização da pesquisa são os cursos de Pedagogia oferecidos por quatro universidades públicas no Estado do Pará (UFPA, Ufopa, UFRA e Unifesspa). O Pará está entre os estados da Região Norte que compõem a Amazônia Legal¹, ao lado de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Amapá, Tocantins, partes do Mato Grosso e Maranhão.

Trata-se de um “estudo exploratório” (Triviños, 1987, p. 109) por meio de pesquisa documental e de campo. Será desenvolvido inicialmente a partir de levantamento bibliográfico em artigos, teses e dissertações, com aprofundamento de conceitos. Em seguida, será realizada a análise de documentos em dispositivos legais referentes à Erer e à formação de professores do curso de Pedagogia, como também a análise de conteúdo (Bardin, 1997) nos PPCs e planos de ensino de cada universidade escolhida. Após o levantamento bibliográfico e documental, será realizada a aplicação de questionário – via Google Forms – aos docentes das universidades que ensinam disciplinas sobre Erer.

Aspectos históricos, políticos e sociais da ERER: breves considerações

A compreensão da importância das políticas em prol da educação para as relações étnico-raciais perpassa o entendimento do contexto histórico e político das lutas e conquistas da história e cultura das populações negras e indígenas.

1 Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Amazônia Legal corresponde à área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (Sudam), delimitada no artigo 2º da Lei Complementar nº 124, de 3 de janeiro de 2007. Possui uma superfície aproximada de 5.015.067,749km², correspondente à cerca de 58,9% do território brasileiro. Ver em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=o-que-e>.

O Brasil, apesar de ser um país multicultural, revelado pela diversidade de culturas espalhadas nas suas regiões geográficas, com as mais belas manifestações culturais, é um país marcado por desigualdades e pelo racismo estrutural.² O processo de colonização, por meio de um projeto econômico e cultural, marca a subalternização e invisibilização das culturas negras e indígenas, instituindo o imaginário social que naturaliza as desigualdades e inferioriza essas populações.

Santos Júnior (2017, p. 87) destaca que tais fatos históricos precisam ser refletidos na sociedade, uma vez que “[...] a população negra escravizada no Brasil organizou uma das mais longas lutas sociais da história do continente, que permanece silenciada e invisível para milhões de brasileiros ainda hoje [...]. As resistências da população negra que dão base para as conquistas de direitos sociais podem ser compreendidas em importantes momentos da história como o tráfico negreiro, Revolta do Malês (1835), Cabanagem (1835) e a emblemática Marcha Zumbi dos Palmares (1995) (Santos Júnior, 2017).

Apesar da subalternidade a que negros e indígenas estavam submetidos nas mãos dos colonizadores, houve muitas lutas e resistências, como fugas desses povos, que possibilitaram a formação de aldeamentos, povos isolados e quilombos. O propósito dos colonizadores – de exploração de riquezas naturais, coadunadas aos objetivos religiosos dos jesuítas de “salvação de almas” pela catequização nas aldeias indígenas – culminou em perversas práticas de aculturação e exploração (Rodrigues; Lombardi, 2016).

Com a abolição da escravidão, negros(as) foram “libertos(as)”, mas não foi lhes assegurado nenhum direito social. A morosidade no processo de abolição da escravidão que culminou com a promulgação

2 Segundo Almeida (2018, p. 25), o racismo “[...] é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”. O conceito compreende três concepções: individualista, institucional e estrutural. Em síntese, o racismo é estrutural quando envolve “[...] comportamentos individuais e processos institucionais [e] cria condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistêmica” (Almeida, 2018, p. 38-39).

da Lei Áurea (1888) demonstrava um suposto processo de libertação dos negros, com destaque para a Lei Eusébio de Queiroz (1850), a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1885) (Gomes, 2017). Os escritos das leis prescreviam a libertação da população negra, mas a intenção escondia o projeto econômico de reificação da exploração do trabalho desses povos, colocando-os às margens da sociedade para se submeterem ao trabalho “livre” que culminou em situações análogas à escravidão. Apesar disso, Gomes (2017, p. 102) ressalta que a culminância da lei foi resultado das lutas pela “[...] emancipação do corpo negro como escravizado para corpo liberto’. Esse processo histórico de resistência é marcado pelas [...] lutas, as rebeliões nas senzalas, as lutas quilombolas, os abortos, os envenenamentos [...]’ fomentadas pela escravidão”. Na condição de liberta, no pós-abolicionismo, a população negra teve sua inserção na sociedade sem amparos políticos nos direitos sociais e exígues oportunidades educacionais. Para sobreviver, foi submetida a condições exploratórias de trabalho, em um novo tipo de escravidão, que afirma o papel “regulador do Estado” (Gomes, 2017, p. 104) no sistema capitalista.

No âmbito da educação escolar, Romão (2005, p. 11, grifo nosso) destaca que o conhecimento da implementação da Lei nº 10.639/03 necessita compreender “[...] como foi o processo de acesso do negro à escolarização. Afinal, ‘*como o negro chegou à escola?*’”. Tal indagação leva a refletir qual o espaço sobre o conhecimento acerca da educação dos negros nos cursos de formação de professores. Cruz (2005) elucida a ausência de discussões referentes à história da educação dos negros e sua invisibilidade na disciplina História da Educação Brasileira.

A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de freqüentar a escola pública, e em nível

prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito [...] (Cruz, 2005, p. 29).

A partir do processo de redemocratização no país, surgem as pautas por inclusão da questão racial na educação e por políticas de ação afirmativa, com atenção às reivindicações dos movimentos sociais. Segundo Nilma Lino Gomes (2012, p. 106),

[...] os movimentos sociais têm como intenção política atingir de forma positiva toda a sociedade e não somente os grupos sociais por eles representados. Em sociedades pluriétnicas e multiraciais como o Brasil, os avanços em prol da articulação diversidade e cidadania poderão ser compreendidos como ganhos para a construção de uma democracia, de fato, que tenha como norte político a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais e supere o tão propalado mito da democracia racial.

Na pauta racial, têm destaque as ações do Movimento Negro, como articulador e educador político e social (Gomes, 2017) que visa combater o racismo e possibilitar a criação de ações para valorização da étnico-racial (Gonçalves; Silva, 2005). A educação foi uma das pautas prioritárias, pois os estudos demonstravam a ausência de crianças negras nas escolas devido ao fato de estarem em atividades trabalhistas, como de serviços domésticos, para garantir a sobrevivência da família. Isso motivou os movimentos sociais à luta pela educação e emancipação, na “[...] tarefa de educar e escolarizar as suas crianças, os seus jovens e, de um modo geral, os adultos” (Gonçalves; Silva, 2005, p. 195).

O Movimento Negro³ surgiu nos conflitos de discriminação racial, na década de 1970, no período da ditadura militar. As articulações emergidas nesse contexto, segundo Gomes (2017), deram

³ Gomes (2017) destaca que, com o momento de pós-abolição (1888) e a Proclamação da República (1889), as pautas de acesso dos(as) negros(as) à educação foram iniciadas pela ação de atores políticos como a Imprensa Negra, Frente Negra Brasileira (1931) e o Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968).

origem ao Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial, em 18 de junho de 1978, sendo conhecido, a partir de 1979, como Movimento Negro Unificado⁴ (Barbosa, 2010; Gomes, 2017). Dentre as principais pautas nas suas ações políticas e sociais, estão o racismo, a discriminação racial, as desigualdades raciais, a Erer, a diáspora africana, o gênero, a sexualidade, as ações afirmativas, entre outros (Gomes, 2017).

Com as reformas educacionais no Brasil a partir dos anos 1980, intensificou-se a luta pelo direito à educação e a diminuição das desigualdades sociais de minorias excluídas e invisibilizadas pela legitimidade de um sistema racista e monocultural. Têm protagonismos as pautas de combate ao racismo, preconceito e discriminação, estabelecendo diálogos para construção de uma educação que valorize as diferenças e reconheça o papel do negro na formação cultural do povo brasileiro (Carneiro, 2002). Dentre os avanços políticos:

Avançou a organização política das comunidades remanescentes de quilombos, adquirindo dimensões nacionais. Cresceu a participação dos negros nos meios de comunicação e a consciência da exclusão da imagem negra nesses veículos. O movimento de mulheres negras emergiu, introduzindo novos temas na agenda do movimento negro e enegrecendo as bandeiras de luta do movimento feminista (Carneiro, 2002, p. 210).

Tendo em vista a mobilização pela democracia, o Movimento Negro pautou-se, num primeiro momento, a desvelar a ideologia racista dominante presente na educação escolar através dos livros didáticos, currículos, formação de docentes (Gonçalves; Silva, 2005). Em meados dos anos 1990, o movimento ganha força e centralidade na sociedade e começa a agir de forma concreta no cenário educacional, com a inserção da temática da diversidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com destaque para, dentre os temas transversais, a pluralidade cultural (Gomes, 2017). Gomes (2017) ressalta a importância que pesquisadores(as) tiveram

4 Para melhor compressão desse movimento, sugiro a leitura da reportagem do Portal Geledés, ver em: Barbosa (2010).

nessas reivindicações das pautas do Movimento Negro, culminadas em 1980 com a expansão das pesquisas científicas na Pós-Graduação em Educação no Brasil. O enfoque das pesquisas concentrava-se em temáticas como: o negro no mercado de trabalho, o racismo nas escolas, estereótipos nos livros didáticos, multiculturalismo e história da África nos currículos escolares, entre outros.

Em 1995, como marco emblemático na luta pelos direitos sociais, ocorre a Marcha Nacional Zumbi de Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida (Marcha Zumbi [...], 2016), no dia 20 de novembro, em Brasília. Tal ação entregou nas mãos do então presidente na época Fernando Henrique Cardoso diversas pautas e demandas por ação afirmativa, dentre elas o ensino da Erer através do Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial (Gomes, 2017, p. 34).

A partir do ano 2000, são desencadeadas políticas indutoras reivindicadas pelo Movimento Negro em prol da promoção da igualdade racial, quando emergem as Políticas para Educação das Relações Étnico-Raciais e de ações afirmativas. Como propulsor desses ordenamentos jurídicos, que vão culminar com a inclusão da Lei nº 10.639/2003, destaca-se a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, ação essa promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Durban, África do Sul, realizada em 31 de agosto a 8 de setembro de 2001.

Como esclarece Jesus (2017, p. 45):

A Lei nº 10.639/2003 nos fez repensar outros paradigmas que descortinem novos conceitos de aprendizagens que vá além daqueles abordados nos livros didáticos, os quais ainda transmitem conceitos estereotipados de negros em situação de escravidão, sem levar em consideração a imagem do ser humano ali exposta e contextualizar de forma dialética, epistêmica e intercultural o papel social que desempenha na sociedade brasileira.

A partir disso, emergem outras políticas indutoras de ação afirmativa, como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção

da Igualdade Racial (Seprir) em 2003. No ano seguinte é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que em 2012 foi renomeada para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e atualmente excluída com o advento do governo de Jair Bolsonaro (Saldaña, 2019).

Outro marco importante foi a elaboração do Estatuto da Igualdade Racial, criado em 2010, pela Lei nº 12.288/2010, na qual, em seu artigo 2º, prescreve que

É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

Em 2012, no mandato da presidenta Dilma Rousseff, foi sancionada a Lei de Cotas – Lei nº 12.711/2012 – que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, estabelecendo a reserva de 50% de suas vagas nos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Em 2016, a Lei de Cotas é alterada pela Lei nº 13.409/16 e define no artigo 3º:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2016a).

Na década de 1970, também surgiram os movimentos indígenas, organizados coletivamente contra as formas de opressão do Estado e

sua omissão em relação à exclusão socioeducacional. Luciano (2006) enfatiza que, a partir de 1970, surgiram as formações representativas das organizações sociais indígenas, como meios de resistência a todas as formas de dominação colonial europeia. Conforme explica o autor, pertencente da etnia baniwa:

[...] o que podemos chamar de movimento indígena brasileiro, ou seja, um esforço conjunto e articulado de lideranças, povos e organizações indígenas objetivando uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, pela saúde, pela educação e por outros direitos. Foi esse movimento indígena articulado, apoiado por seus aliados, que conseguiu convencer a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte a aprovar, em 1988, os avançados direitos indígenas na atual Constituição Federal. Foi esse mesmo movimento indígena que lutou para que os direitos à terra fossem respeitados e garantidos, tendo logrado importantes avanços nos processos de demarcação e regularização das terras indígenas. Foi também esse movimento que lutou – e continua lutando – para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo (Luciano, 2006, p. 59).

A partir de 1980, várias pautas reivindicatórias dos direitos dos povos indígenas emergiram, culminadas na Constituição Federal de 1988. A promulgação da Constituição foi um marco emblemático para os povos indígenas, que tiveram suas reivindicações atendidas, por meio de pressão ao Estado contra as políticas integraçãoistas (Rodrigues; Lombardi, 2016). Entre as pautas, estão o direito à terra, o reconhecimento de suas línguas e culturas, o direito à educação escolar diferenciada etc. (Luciano, 2006).

No âmbito das lutas nas políticas educacionais, os movimentos indígenas reivindicaram a escola no próprio território, como a educação escolar indígena, com o propósito de uma educação diferen-

ciada adequada às realidades e às culturas dos povos indígenas. Cabe esclarecer que

[...] a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (Luciano, 2006, p. 129).

Em 2012, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 13/2012 que instituiu as DCNs para a Educação Escolar Indígena, um importante documento que traz orientações pedagógicas para a implementação de uma educação intercultural, que respeite os saberes e as línguas das diversas etnias indígenas, incorporando suas histórias, memórias e a sua reafirmação étnica⁵ (Luciano, 2006).

O advento da Lei nº 11.645/08 ocorreu por meio da reivindicação do Movimento Indígena, que reivindicou o reconhecimento da história e cultura no âmbito do currículo escolar. Cabe destacar que os povos indígenas também são vítimas do racismo estrutural ao ter suas culturas e cosmologias negadas e serem vítimas das explorações ilegais de suas terras, presentes nos conflitos agrários.

Os povos indígenas organizam seus saberes a partir da cosmologia ancestral que garante e sustenta a possibilidade de vida. A base primordial é a natureza/mundo. É a cosmologia que estabelece os princípios norteadores e os pressupostos básicos da organização social, política, econômica e religiosa. As virtu-

5 Sobre o processo de reafirmação étnica, elucidamos um estudo realizado em uma terra indígena situada no oeste do Pará, com aproximações da teoria pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), na tese de Rodrigues (2016).

des e os valores são definidos desde a criação do mundo, mas cabe ao homem produzir as condições reais, efetivas (Luciano, 2006, p. 171).

Para subsidiar a Lei nº 11.645/08, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 14/2015 referente às Diretrizes Operacionais para Educação Básica na implementação da história e das culturas dos povos indígenas. Tal documento aborda a temática aos povos indígenas, suas histórias, culturas e identidades, chamando atenção para a “[...] importância de se considerar a pluralidade étnico-racial da população brasileira, nela incluindo os povos indígenas, na promoção de uma educação antirracista” (Brasil, 2016, p. 4).

Nesse contexto preliminar, podemos destacar que as históricas lutas no plano do direito para se garantir a inclusão das populações etnicamente exploradas ao longo do processo de formação do Brasil, apesar da importância que têm essas etnias, foram reformas do Estado brasileiro. Estas que, mesmo a partir de políticas educacionais compensatórias e universalistas do Estado, são consideradas lutas históricas e de transformação das formas exclucentes das minorias.

Perspectivas da docência para a temática étnico-racial na Amazônia

A região amazônica, conhecida globalmente por sua vasta biodiversidade e diversidade cultural, congrega uma multiplicidade de culturas, entre elas as comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas (Coelho; Santos; Silva, 2015).

Os olhares em torno da região sobre suas riquezas naturais atraem os setores econômicos, que de forma desenfreada exploram os recursos amazônicos e comprometem os modos de vida das populações de comunidades tradicionais.

Segundo Colares (2018, p. 2-3):

A Amazônia, enquanto área territorial, ultrapassa nossas fronteiras e se estende por mais 8 países além do Brasil (Peru;

Bolívia; Equador; Colômbia; Guiana; Guiana Francesa; Suriname e Venezuela). Caso fosse um país, seria o sexto maior do mundo, com seus 7 milhões de quilômetros quadrados. Trata-se da região com a maior bacia hidrográfica do mundo, com 25 mil quilômetros de rios navegáveis, 20% da água doce e 67% das florestas tropicais do nosso planeta. Desta forma, apresenta uma rica biodiversidade a qual tem sido objeto de cobiça internacional, especialmente por parte dos países mais ricos e que já destruíram grande parte de seus ecossistemas. Além da exuberância natural, é também muito acentuada a diversidade de povos, e de culturas, as quais merecem respeito e atenção no tocante a conhecer para preservar, valorizar, tanto as espécies da flora e da fauna, quanto às manifestações e os saberes.

Para Coelho, Santos e Silva (2015, p. 20), pensar a educação no contexto das diversidades presentes na Amazônia é compreendê-la como “[...] um conjunto de conhecimentos e atitudes, direcionados ao respeito à diferença étnico-racial e à prática da conservação ambiental na nossa região”. No aspecto populacional, observa-se que:

A Amazônia Legal apresenta forte diversidade no que se refere a raça ou cor de seus habitantes. Pessoas autodeclaradas pardas, pretas e indígenas apresentam pesos significativos na população local, tanto nas áreas urbanas como nas rurais da região. Na Amazônia, segundo o Censo Demográfico 2010, os autodeclarados pardos representam 65,1% da população total e são muito mais numerosos que os brancos (24,8%). Os indígenas representam 1,5% da população total, proporção quase quatro vezes maior do que a observada no País como um todo, que é de 0,4% (Unicef, 2018, p. 7).

Estudiosos do campo enfatizam que as escolas situadas na Amazônia devem suscitar, em seus currículos e ações pedagógicas, que considerem sua heterogeneidade, manifestadas nas características ambientais, socioculturais e produtivas (Corrêa; Hage, 2011). Ao tratar sobre a diversidade étnico-racial nesse contexto, importa conhecer as diferentes culturas que aqui residem, “[...] indígenas, quilombolas, caboclas ribeirinhas e da floresta, sem-terra, assenta-

das, pescadores, campões, posseiros, migrantes, oriundas, especialmente, das regiões nordeste e do centro-sul do país, entre outras populações” (Corrêa; Hage, 2011, p. 85).

A partir da promulgação da Lei nº 11.645/2008⁶, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares da educação básica, tornou-se necessário desconstruir imagens negativas que historicamente essas culturas enfrentaram e continuam enfrentando. Na Amazônia, as populações indígenas e afro-brasileiras estão imersas no contexto “diverso e multicultural” (Corrêa; Hage, 2011, p. 92) e compõem a formação cultural da região por meio de suas vivências históricas e culturas disseminadas através das danças, comidas, religiosidades etc.

Para o engendramento dessas políticas, Corrêa e Hage (2011, p. 96) afirmam a necessidade de formular políticas e práticas educacionais para a Amazônia, com base na emancipação humana,

[...] que inter-relacione os diversos sujeitos, saberes e intencionalidades, [...] afirmando seu caráter inter/multicultural, ao oportunizar a convivência e o diálogo entre as diferentes culturas, etnias, raças, gêneros, gerações, territórios, e particular, entre o campo e a cidade.

Porém, Hage e demais autores (2020, p. 354) revelam que:

[...] as políticas educacionais implantadas nas múltiplas Amazônias, desde o século XVI, estiveram de forma geral, atreladas ao Estado e a serviço de projetos de modernização, autoritários e conservadores. Elaboradas em diferentes contextos históricos por grupos hegemônicos internacionais, nacionais e atrelados a dirigentes regionais e locais, essas políticas construíram uma mentalidade colonialista e colonializada, que impregna não somente à vida cultural, política e econômica

6 A presente lei substituiu a Lei nº 10.639/03 que estabelecia, no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica. Apesar da atualização da lei, a de nº 10.639/03 ainda é objeto de estudos e pesquisas e se configura como marco importante no campo das demandas sociais, históricas e legais.

das múltiplas Amazôncias (LOUREIRO, 2009), mas também, afeta o campo curricular e educacional, invisibilizando e desumanizando os grupos, classes, raças e seus modos de vida como possibilidades outras de mundo.

Considerando as particularidades do contexto amazônico, a presente pesquisa em desenvolvimento pretende analisar o ensino das relações étnico-raciais no currículo dos cursos de Pedagogia, que contempla não somente o preparo e a qualificação para a docência, como também sua formação para gestão e coordenação pedagógica em ambientes escolares e não escolares, uma vez que a Pedagogia “[...] é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos [...] em contextos socioculturais específicos” (Pimenta; Libâneo, 2011, p. 33). Cabe enfatizar que os docentes formados nos cursos de Pedagogia estão aptos a lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental – faixa etária primordial para construir identidades – e o ensino da Erer inicia nessa etapa, entendendo que é na infância que se alicerçam valores, autoestima e caráter, como tempo e espaço propícios à Erer.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que trata das DCNs para o curso de graduação em Pedagogia, define a docência nos seguintes termos:

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, *étnico-raciais* e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Conselho Nacional de Educação, 2006, grifo nosso).

Para isso, o estudo bibliográfico iniciado na pesquisa obteve um total de 10 produções acadêmicas: seis no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e três no catá-

logo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir dos descritores “formação de professores; relações étnico-raciais; pedagogia” e com recorte temporal de 2011 a 2020. Além disso, realizou-se a busca de teses e dissertações em Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades *locus* da pesquisa, localizando uma tese vinculada à UFPA.

Em relação aos artigos levantados em periódicos de revistas científicas, considerou-se os descritores de buscas “formação de professores e relações étnico-raciais” dentro do mesmo limite temporal (2011-2020). As primeiras buscas foram realizadas em dois periódicos situados nas regiões Norte (*Revista Exitus*) e Nordeste (*Revista Práxis Educacional*), com achados de pesquisas voltadas à temática (Amarante; Rodrigues, 2020). Posteriormente, foram feitas buscas na *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)* (ABPN) que publicam pesquisas que discutem as relações raciais em diferentes contextos e campos de conhecimento.

As etapas para o levantamento bibliográfico foram realizadas a partir de leitura de títulos, palavras-chaves e resumos, totalizando 31 trabalhos.

Quadro 1 - Formação de professores e relações étnico-raciais em produções acadêmicas (2011-2020)

Tipo	Base	Nº de produções	Total geral
Teses e dissertações	BDTD	7	11
	Capes	3	
	UFPA	1	
Artigos	Revista Exitus	3	20
	Revista Práxis Educacional	6	
	Revista ABPN	11	
Total Geral			31

Fonte: elaborado pela autora.

Considerações finais

O contato com essas leituras e a aproximação ao tema da relação pertinente entre formação docente e educação étnico-racial permitem constatar *a priori*: 1. o desconhecimento de professores, ainda que parcialmente, sobre as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08; 2. persistem lacunas tanto na formação inicial, como na continuada dos docentes, sinalizando para a necessidade de uma revisão curricular nos cursos de formação; e 3. os estudos realizados até aqui são localizados em algumas regiões e/ou cidades do Brasil, sendo escassos na Região Norte.

Com isso, almeja-se com essa pesquisa aprofundar e contribuir com o conhecimento acerca da formação de professores para as relações étnico-raciais, especialmente por dar visibilidade à implementação dessa política pelas instituições públicas federais na Região Norte.

Referências

- ALMEIDA, S. L. de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AMARANTE, K. C. do; ROGRIGUES, G. C. L. Formação de professores para o ensino das relações étnico raciais: um estudo comparativo entre publicações científicas no Pará (índigena) e na Bahia (afrodescendente). *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 258-274, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6835>. Acesso em: 6 jul. 2021.
- BARBOSA, M. Movimento Negro Unificado. *Portal Geledés*, [s. l.], 4 maio 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/movimento-negro-unificado-miltao/>. Acesso em: 8 ago. 2021.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 9 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 9 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 14, de 11 de novembro de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. *Diário da Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1-11, 18 abr. 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/21103-ceb-2015>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário da Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 1, p. 1-21, 19 maio 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

CARNEIRO, S. Movimento negro no Brasil: novos e velhos desafios. *Caderno CRH*, Salvador, n. 36, p. 209-215, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18633/12007>. Acesso em: 15 abr. 2021.

COELHO, W. de N. B.; SANTOS, R. A. dos; SILVA, R. M. de N. B. e. *Educação e diversidades na Amazônia*. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2015. (Coleção de Formação de professores & Relações étnico-raciais).

COLARES, A. A. Prefácio – Amazônia: para além do território. In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; CARDOZO, M. J. P. B. (org.). *Educação e realidade amazônica*. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 1-16. Disponível em: https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_814b679c39cb4139be9cbb56b727c0fa.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

CORRÊA, S. R. M.; HAGE, S. A. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. *Revista NERA*, Presidente Prudente, v. 14, n. 18, p. 79-105, jan./jun. 2011.

CRUZ, M. dos S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília, DF: MEC, 2005. (Coleção Educação para Todos). p. 21-34.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/127/230>. Acesso em: 3 jul. 2020.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petropólis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Curriculo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 8 maio 2020.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento Negro e educação. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação como exercício de diversidade*. Brasília, DF: MEC, 2005. (Coleção Educação para Todos, 6). p. 179-226. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_secad_educ_exerc_diversidade.pdf. Acesso em: 2 jun. 2020.

HAGE, S. A. M. et al. Formação em alternância na pós-graduação: pautando o currículo e a formação de professores nas Amazônias. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 7, n. 15, p. 352-367, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2977>. Acesso em: 3 ago. 2021.

JESUS, J. N. S. de. *A Lei nº 10.639/2003: à luz das práticas pedagógicas em escolas quilombolas no Alto Rio Trombetas- Oriximiná/PÁ*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5788116. Acesso em: 10 nov. 2020.

LUCIANO, G. J. dos S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília, DF: MEC, 2006. (Coleção Educação para Todos - Série vias dos saberes, 1). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=88685. Acesso em: 5 maio 2020.

MARCHA ZUMBI dos Palmares – 1995. *Portal Geledés*, [s. l.], 18 set. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/marcha-zumbi-dos-palmares-1995/>. Acesso em: 8 ago. 2021.

MONTEIRO, R. B. *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004*. 2010. Tese (Doutorado em Fundamentos da Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2247>. Acesso em: 5 maio 2020.

PIMENTA, S. G.; LIBÂNEO, J. C. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63-100.

RODRIGUES, G. C. L; LOMBARDI, J. C. Educação e emancipação na escola indígena: uma análise à luz dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. In: ESTÁCIO, M. A. F.; NICIDA, L. R. de A. (org.). *História e educação na Amazônia*. Manaus: EDUA, 2016. p. 23-42. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/historia-e-educacao-na-amazonia>. Acesso em: 5 maio 2020.

RODRIGUES, G. C. L. *Surara Borari, Surara Arapium*: a educação escolar no processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium da terra indígena Maró. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3631390. Acesso em: 8 maio 2021.

ROMÃO, J. (org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília, DF: MEC, 2005. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 5 maio 2020.

SALDAÑA, P. Vélez desmonta secretaria de diversidade e cria nova subpasta de alfabetização. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 2 jan. 2019. Governo Bolsonaro. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/velez-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de-alfabetizacao.shtml>. Acesso em: 8 maio 2021.

SANTOS JÚNIOR, O. de O. Educação das relações étnico-raciais na trajetória das lutas dos afrobrasileiros. *Revista Caminhando*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 83-96, jan./jun. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. *Agenda pela infância e adolescência na Amazônia*. Brasília, DF: UNICEF, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/1131/file/Agenda_pela_infancia_e_adolescencia_na_Amazonia.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.





CAPÍTULO 5

A educação escolar quilombola para além do capital

ARLETE RAMOS DOS SANTOS | KAIQUE BOREL DE JESUS

Primeiras palavras

Damos início ao texto expondo que a ideia que aqui propomos será constituída de maneira muito singular e muito específica em relação à temática abordada, visto que os encadeamentos lógicos e as reflexões que visamos construir têm como ideal ensaiar possibilidades de uma Educação Quilombola que esteja para além do capital. Com isso, é válido dizer que nos abstemos aqui da necessidade de afirmar “coisas últimas”, ou seja, dispensamos a obrigação de dizer, neste texto, verdades que não possam ser confrontadas. Ao contrário disso, este ensaio deve funcionar como ferramenta de reflexão, desconstrução, reconstrução e construção de ideias e diálogos.

Prosseguimos remetendo-nos à força motriz que nos traz à escrita deste trabalho, tendo como ponto de partida o enlace entre as formas de educação que rompam com as noções e com os modelos educacionais que se estabelecem a partir do/com vistas para o capital e as formas de Educação Quilombola que, por sua vez, se constituem de forma distintiva.

Dito isso, nosso percurso começa a ser trilhado tendo como base as proposições do prof. dr. Francis Kanashiro Meneghetti acerca do delineamento do gênero ensaio teórico, caminho pelo qual optamos por utilizar para refletir e dialogar neste texto.

Sendo assim, pela liberdade que esse gênero nos possibilita, convidamos ao leitor, a partir desse momento, a despir-se de sua confiança em suas certezas e a estar aberto às possibilidades de compreensões outras da realidade, afinal “[...] o ensaio requer sujeitos, ensaísta e leitor, capazes de avaliarem que a compreensão da realidade também ocorre de outras formas” (Meneghetti, 2011, p. 321). Assim, repetimos o que dissemos inicialmente, frisando ao leitor e fixando a nós mesmos que, aqui neste texto, em concordância com Meneghetti (2011), não nos orientaremos pela lógica do encontro de respostas finais ou afirmações que representem verdades últimas, contrariamente a isso e às metodologias científicas tradicionais, nos orientaremos por meio de perguntas, indagações que nos dê possibilidade de reflexão e diálogo sobre a temática proposta.

Não esperem conclusões definitivas, remédios ou antídotos que solucionem as problemáticas que aqui dispomos. Ao contrário disso, junte-se a nós e refita conosco e, ao longo dos parágrafos, dialogue com o texto, ponha tudo à prova, concorde, discorde, mas de antemão compreenda e ao compreender atenha-se à consciência do que é possível refletir a partir deste texto.

Para darmos continuidade, inicialmente lançamos mão de dois escritos que instigaram e instigam as questões que aqui desenvolvemos: *A educação para além do capital* e *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*, obras do filósofo húngaro István Mészáros (2008, 2011). Complementando e aproximando as obras do autor à realidade que pretendemos refletir, utilizaremos também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2013a) e os livros *A trilha de emancipação dos saberes quilombolas nas escolas*, de autoria da profa. mestra Niltânia Brito Oliveira, dra. Arlete Ramos dos Santos e mestra Greissy Leoncio Reis (2020), e *O negro no Brasil de hoje*, do prof. dr. Kabengele Munanga e da profa. dra. Nilma Lino Gomes.

Então, o que seria a Educação Quilombola? Quais são seus princípios e suas especificidades? Como se constitui?

Em síntese, a Educação Escolar Quilombola, de acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013b), seria aquela que é concebida a partir das entidades educativas que estão registradas segundo seus territórios e culturas, ao passo que tal educação constitui-se de pedagogias específicas, tendo como base as características étnico-culturais próprias de cada comunidade, o que quer dizer que seria importante que os docentes dessas instituições possuíssem uma formação distintiva, tal qual suas pedagogias, de maneira a observar os rudimentos constitucionais que conduzem a educação básica do país.

Ao passo que é importante situar o leitor que, de acordo com Oliveira (2018), os camponeses quilombolas possuem particularidades que lhes são determinantes no sentido de diferenciação dos padrões sociometabólicos do capitalismo, particularidades essas que surgem a partir das relações de produção que têm por meio do trabalho, à medida que este, para os camponeses, representa por primazia uma ação educativa. Dessa forma, salienta-se que a organização econômica camponesa se baseia no trabalho familiar, na economia de subsistência, na propriedade familiar e no gerenciamento da terra, isto é, no gerenciamento dos meios de produção, sendo que este, por sua vez, diferencia-se e desassocia-se do planejamento cronológico capitalista. De forma que a terra, para os camponeses quilombolas, figuram como um bem comum em que engendram seus modos de vida.

Segundo Oliveira, Santos e Reis (2020, p. 17),

A Educação Escolar Quilombola no Brasil surgiu das contradições e pressões contra as políticas neoliberais e das organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro, que trazem essa problemática à cena pública e política e a coloca como importante questão social e educacional.

As autoras supracitadas dizem que o direito dos povos quilombolas a uma educação que seja relacionada às suas singularidades é constitucional e originado a partir das Diretrizes para a Educação do Campo. Estas germinam a partir dos embates que foram travados pelos movimentos sociais que se mobilizaram para encontrar, em meio ao contexto neoliberal, modos de alçar avanços para com as populações campesinas¹ a partir de novas proposições que se direcionam para a educação rural, enquanto prática social que se vincula às pelejas por territórios, por trabalho e por educação. E é nesse cenário que a Educação Quilombola vai se constituindo e se organizando.

As especificidades dessa modalidade de educação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2013a), emergem a partir das diferenças culturais que a constituem, pois as comunidades quilombolas possuem modos próprios de se organizarem socialmente e utilizam-se de saberes e conhecimentos que nascem e são repassados por meio das tradições que carregam, assim como das formas que ocupam e utilizam seus territórios e recursos naturais. A forma como essas comunidades lidam com suas terras e recursos permitem o estabelecimento de uma condição específica para que os elementos culturais, sociais, religiosos, ancestrais e econômicos desses povos funcionem de modo orgânico e natural.

Poderia, então, uma Educação Quilombola estabelecer-se de outros modos que não sejam a partir dessas especificidades? Poderia, então, haver educação outras nos quilombos senão a que deles emergem? A quem essas educação serviriam? A quais propósitos? A Educação Quilombola ainda seria Educação Quilombola se se afastasse de seus princípios, especificidades e características? Seriam

1 A formulação terminológica “população campesina” refere-se ao conceito de camponesato que, por sua vez, segundo Costa e Carvalho (2012, p. 115), diz respeito ao “[...] conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado”.

essas apenas questões culturais? Sociais? Religiosas? Ancestrais? Ou econômicas?

Essas questões vão surgindo ao longo do percurso que vamos trilhando e podemos perceber que talvez elas convirjam entre si e queiram perguntar uma mesma coisa ao mesmo tempo que perguntam outras ou que talvez não, elas perguntam aquilo que querem perguntar. Sendo uma ou outra alternativa, elas convidam para a cena uma nova pergunta: Afinal, a Educação Quilombola vem no sentido de educar para resistir ou no sentido de educar para competir com as outras inúmeras educação?

Educar para resistir ou educar para competir?

Dando continuidade, retomamos à indagação supracitada a partir das reflexões feitas por Ivana Jinkings (2008, p. 9) acerca do pensamento de sociedade que tem como ponto de partida o ser humano, no qual ela diz que “[...] pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos [...]”. Sendo assim, nossas reflexões começam a ser delineadas sobre os dois vieses que temos trazido ao texto desde a seção anterior: o educar para resistir e o educar para competir.

Poderia, então, uma Educação Quilombola voltar-se para a resistência e, por conseguinte, pautar-se no ideal de emancipação sem que antes tenha se desvinculado da noção individualista, imersa na racionalidade lucrativa e competitiva do capital? Poderia uma Educação Quilombola humanitária andar de mãos dadas com aquilo que lhe desumaniza e a faz moldar-se ao padrão educacional de produção de máquinas, máquinas essas que trabalham para o capital? Poderiam coexistir em harmonia pensamentos tão distintos?

Pensar essas questões pode nos levar a pensar a noção de contraditoriedades que surgem entre o conceito de educar para resistir/

emancipar² e do educar para competir, pois uma Educação Quilombola que tenha como princípios a resistência e a emancipação humana estruturalmente não se relaciona, funciona e coexiste com princípios de competitividade, lucratividade e obtenção de lucratividade de modo desenfreado, irracional, individualista e desumanizante.

Poderíamos pensar nisso a partir da noção de que contrariamente ao que se circula, “[...] a educação não é um negócio [...] não é uma mercadoria [e] não deve qualificar para o mercado” (Jinkings, 2008, p. 9). Dessa forma, não seria reducionista pensar em educação como negócio, mercadoria ou como instrumento de qualificação (aqui, leia-se preparo ao invés de qualificação) para o mercado? Se a ideia de tratar a educação de forma genérica por negócio e produto soar como reducionista, como soaria, então, a concepção de uma Educação Escolar Quilombola com essas características?

Essa noção de educação como produto negociável, vendível e adjetivador – tal qual adereço a ser fabricado, comercializado e usado como se bem entendem – inclina-se a recair na ótica de redutibilidade utilitarista que a burguesia tende a ter de tudo o que a circunda. Da mesma forma que acontece com a educação, as pessoas que pensam a educação, educam e são educadas passam a ser coisas por meio de um processo de “coisificação” em que tudo deve ter uma utilidade e um fim em si mesmo.

Desse modo, ousadamente parafraseando Mészáros, poderíamos também dizer que a Educação Quilombola não é um negócio e muito menos um artefato negociável tal qual uma mercadoria. De igual modo, poderíamos dizer que essa modalidade de educação, assim como a educação de um modo geral, não deve ter como foco uma “qualificação” para o mercado, mercado esse que está a serviço do capital e externo aos ideais quilombolas.

Voltamo-nos, assim, para um outro ponto: a compreensão de que a garantia de acesso à escola é suficiente para a superação dos proble-

2 Neste texto, os conceitos de resistir e emancipar não são colocados juntos no sentido de serem sinônimos um do outro, mas na intenção de correlacionar a ideia de causalidade entre um e o outro. Assim, nesse sentido, a noção de emancipação decorre da ideia de resistência.

mas provocados pelo capital. Uma outra consequência que tende a surgir a partir dessa compreensão origina-se a partir da romantização de que a educação por si só soluciona problemas, mais que isso, de que a existência de escolas e a garantia de acesso a elas é a solução para o caos social ocasionado pela exploração que se dá pelo capital. Sobre isso, Jinkings (2008, p. 11, grifo nosso) vai dizer que “[...] o simples acesso à escola é condição necessária, *mas* não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos”.

É importante, a partir disso, rememorar que a Educação Quilombola só passou a ser compreendida como necessária muito depois e a partir da Constituição Federal de 1988, quando esta, em seu artigo 68, atesta e reconhece propriedade definitiva dos territórios ocupados por remanescentes de quilombos a eles (Brasil, 2013a). Foi somente dentro desses últimos 33 anos que se começou a pensar em uma educação que desse visibilidade às especificidades dos povos quilombolas.

Assim, seria válido pensar que o acesso – puro e simples – à escola funcionaria eficazmente para a sustentação de uma Educação Quilombola emancipatória e que esteja em consonância com os ideais de resistência, pelos quais ela tem se mantido?

Aqui, nós voltamos à questão inicial: educar para resistir e emancipar ou educar para competir? Com isso, tendemos a pensar em todos os pontos que temos trazido ao texto como contexto e sustentáculo para essa questão inicial. Assim, observamos primeiramente que a noção de implantação de formas outras de educação – externas aos quilombos – nos quilombos nos conduz a pensar a ideia de currículos importados que correspondem a realidades diferentes das que são vivenciadas pelas comunidades quilombolas. E segundo, pela compreensão de que somente a concepção de um currículo importado, por si só, já recai nas noções de educação como negócio e mercadoria e, por isso, o conceito de importação.

Isso porque, segundo Sader (2008), possivelmente coisa alguma pode exemplificar de modo tão próximo à noção estabelecida a partir do neoliberalismo de que tudo pode ser vendido, tudo pode ser comprado,

tudo pode ser valorado, quanto à mercantilização da educação. Dessa maneira, segundo o autor, um povo que impossibilita a emancipação tende a converter as instituições educativas em *shopping centers*, porque são mais adequados à racionalidade do consumo e da lucratividade.

A concepção de uma Educação Quilombola para a resistência e, por sua vez, para a emancipação, em todo o sentido que ela traz em si, não soa muito coerente se casada à concepção de uma educação que trabalha sobre os princípios de competição que, por sua vez, está atrelada aos fundamentos de uma educação capitalista.

Assim sendo,

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que uma sociedade em que se universalize o trabalho - uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores - somente aí se universalizará a educação. [...] educação significa o processo de ‘interiorização’ das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los à sua aceitação passiva. [...] (Sader, 2008, p. 17).

Então, nesse sentido, poderíamos pensar em uma Educação Quilombola que rompesse com esses padrões? Poderíamos pensar em uma Educação Quilombola para além do capital?

Uma Educação Quilombola para além do capital

Prosseguindo com as discussões, iniciamos esta nova seção com a tentativa de explicar o conceito de “para além do capital”, temática central do nosso diálogo, e atrelá-lo à Educação Escolar Quilombola, na intenção de conceber, por meio dos tensionamentos e reflexões aqui realizados, uma educação emancipatória, em contrapartida às educação que emergem a partir do e para o sistema capitalista.

Dessa forma, o conceito “para além do capital”, de acordo com Mészáros (2011), parte da ideia de superação e transcendência do capital, o que não quer dizer abolição do capital, visto que para o autor isso seja algo impossível. Essa superação e transcendência, para ele, ocorreriam a partir do estabelecimento de um sistema organicamente autossustentável e que seja reforçado mutuamente por seus segmentos. Em síntese, Mészáros (2011, p. 917) diz que “[...] *ir para além do capital* significa superar o modo de controle do capital como *sistema orgânico*: uma tarefa só possível como empreendimento global”.

Assim, estabelecido o capital de maneira a perpassar todos os âmbitos da vida em sociedade, segundo o autor, seria nula a tentativa de aboli-lo, exatamente por ele estar imbricado em basicamente todas as ações humanas, de modo que, tendo isso como base, podemos inferir, considerando nosso objeto de reflexão aqui neste texto, que esse processo de imbricação se dá inclusive na educação e por meio dela. Dessa forma, de acordo com o autor supracitado, seria necessário superá-lo, transcendê-lo, o que ousadamente pudemos compreender como ação de driblar o capital.

Dessa maneira, Mészáros (2008, p. 27) muito bem expressa essa ideia quando diz que

[...] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*. Ou bem tem êxito em impor aos membros da sociedade, incluindo-se as personificações ‘carinhosas’ do capital, os imperativos estruturais do seu sistema como um todo, ou perde a sua viabilidade como o regulador historicamente dominante do modo bem-estabelecido de reprodução metabólica universal e social.

Com isso, o autor nos faz refletir e meio que nos conduz ao pensamento de que não se pode reformar ou corrigir o capital dado a forma como ele se dá, se estrutura e tem estruturado também a sociedade. Assim, ou ele se impõe e se superpõe sobre o que aqui ousadamente podemos denominar de “maquinário social”, mantendo assim

a continuidade do *status quo* à moda capitalista, ou ele tem sua funcionalidade desviada, perdendo assim seu sentido. Pode se depreender, a partir disso – de modo genérico e até simplista –, que o capital não seria capital se não possuísse essas características que se configuram de modo a estabelecer domínio e poder.

Explanado o conceito, voltamo-nos, a partir dele, ao pensamento e à reflexão de educação quilombolas que estejam para além do capital: Como seria, então, driblar o capital no âmbito educacional? E como esse processo se daria dentro da Educação Quilombola? Poderia mesmo existir uma Educação Quilombola anticapitalista?

Para refletir sobre essas questões, nesse momento, trazemos Mészáros (2008) quando nos diz que a educação que tem sido legitimada, sobretudo dentro dos 150 anos, tem funcionado de modo a servir ao intento da instrumentalização cognitiva de determinadas pessoas, para que elas sirvam para o ideal de expansão do sistema capitalista, assim como para produzir e repassar uma cadeia de princípios que validam os interesses da classe dominante. O autor vai nos dizer que esse processo ocorre de maneira a dar entender que não existe outra forma de gerir a sociedade senão dessa forma. E isso, segundo o autor, pode se dar de duas maneiras: a internalização pelos sujeitos “adequadamente educados” ou pela via da dominação estrutural e da subordinação hierarquizada.

Dessa maneira, refletindo sobre o que propõe o autor e as questões que trazemos, podemos chegar ao entendimento de que há um padrão educacional que funciona de modo a alimentar e fortalecer as estruturas capitalistas que envolvem a sociedade. Portanto, pode se depreender que, com o propósito desse processo ocorrer de maneira a cumprir com seus intentos, ele deve ser cíclico, irredutível e inalterável. Para isso, a educação acrítica tem sido utilizada como instrumento de suma importância, dada a sua potência de “inculcação”. Outro ponto importante é a ideia de validação dos interesses das classes dominantes: para que essa validação aconteça, é necessário que os conhecimentos tidos como importantes sejam também validados por essas classes dominantes, de forma que elas tenham domínio não só dos meios de produção, mas de igual forma sobre

os conhecimentos historicamente produzidos. Assim, surge a ideia de que quem detém o domínio sobre tais conhecimentos determina quais conhecimentos sejam válidos e quem pode ou não ter acesso a eles e o motivo de terem ou não acesso.

E para que esse empreendimento de fato funcionasse, Mészáros (2008, p. 35-36) relata que “A própria História teve de ser totalmente adulterada”. Ele explica que a ideia de deturpar a história parte exatamente quando se há riscos muito altos envolvendo a racionalização e a validação da ordem social que vai se estabelecendo nesse sistema como “natural e inalterável”.

Quando o *status quo* corre o risco de ser tocado, mexido, alterado... Nessa lógica, a história precisa, então, ser escrita novamente e difundida de maneira distorcida ou mais distorcida ainda do que quando reescrita, tudo isso para que a ordem social defendida pelo sistema permaneça do mesmo modo. Assim, “Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema [...]” (Mészáros, 2008, p. 44).

E nesse sentido, é válido trazer para nossas reflexões a ideia e o conceito de “quilombo”, para que possamos dar prosseguimento com as considerações e para visualizarmos melhor de que maneira poderia a Educação Quilombola representar uma educação anticapitalista e de que forma ela se constituiria como essa educação.

Assim, convidamos para o nosso diálogo Munanga e Gomes (2016) que dizem que, contrariamente ao pensamento reducionista e simplista de que os quilombos seriam somente onde os negros escravizados se refugiavam, a ideia de quilombo alude a uma espécie de instituição/associação sociopolítica e militar muito conhecida na África Central em que, de acordo com antropólogos, estava aberta a todos. Segundo os autores, os quilombos brasileiros possuem muitas similaridades com os quilombos de África, haja vista que os quilombos africanos meio que inspiraram os quilombos que se constituíram no Brasil. Essa inspiração aconteceu de tal forma que a constituição dos quilombos em território brasileiro se dá basicamente por meio dos negros aqui escravizados, trazidos do continente africano e seus

descendentes, em oposição ao sistema escravocrata imposto e com a intenção de implantar formas de vida e de organizações políticas outras que não às dos colonizadores. No quilombo, todos os oprimidos eram bem-vindos.

De acordo com os autores, os quilombos são: “[...] uma reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência resultante do esforço dos negros escravizados de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativeiro e da organização de uma sociedade livre” (Munanga; Gomes, 2016, p. 72).

A partir do que foi dito, já é possível perceber traços nas sociedades quilombolas que se opõem, quase que instantaneamente, aos ideais capitalistas, ao passo que se pode perceber isso com um pouco mais de acessibilidade quando nos deparamos com o exemplo do Quilombo de Palmares que, logo quando começou a ser constituído em 1595, passou a representar

[...] uma ameaça ao governo colonial, afinal, nesse local a terra e o resultado do trabalho coletivo pertenciam a todos e não a alguns ricos senhores de engenho. Além disso, no seu interior vivia-se e respirava liberdade, o que era inaceitável para a sociedade escravista da época” (Munanga; Gomes, 2016, p. 78).

Não fossem as afirmações comprovadas por estudiosos e pesquisadores do campo, ao toparmos com essas realidades poderíamos pensar se tratar de uma utopia. Assim, de posse dessas informações, podemos perceber que constitutivamente as sociedades quilombolas já driblavam os primeiros veios do que viria a se tornar o capital que hoje conhecemos ao se opor as formas de exploração, produção e divisão social colonialista. Dessa forma, pensar em como se daria o processo de driblar o capital no âmbito educacional dos quilombos atuais e em uma Educação Quilombola anticapitalista não estaria tão distante da realidade, tendo em vista o sentido original de suas cosmovisões.

É válido então, voltarmo-nos, mais uma vez, ao que diz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2013a) quando nos lembram de que as comunidades quilombolas concebem suas vivências, suas organizações culturais, políticas e econômi-

cas a partir dos territórios tradicionais, de maneira que estes, por sua vez, representam para os povos quilombolas um valor distinto do que têm os grandes donos de terra: seus territórios representam o sustento e as memórias ancestrais; lugar em que as tradições e os valores são criados e recriados e em que seus componentes lutam pela garantia de serem diferentes sem serem desiguais. Desse modo, diferente de outras sociedades, seus territórios não se constituem como meros objetos de posse individual, mas relaciona-se com a ideia prática de coletividade.

Assim, a Educação Quilombola tem se constituído de modo que todas as suas especificidades, incluindo as supracitadas, sejam respeitadas e, em essência, ela abriga em si uma potencialidade enorme de se constituir enquanto uma educação que rompa com o viés do capital, de maneira que também se constitua como instrumento de resistência e oposição ao capital.

É certo que, segundo Mészáros (2008, p. 45), “[...] a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora *radical*”. Desse modo, cremos ser válido reiterar o que dissemos anteriormente na tentativa de dizer que a educação não é, *por si só*, uma força que mantém o capital, como também ela não representa, *por si só*, a solução para os problemas que dele se originam.

Nesse sentido, é válido também dizer, por meio de Mészáros (2008, p. 45), que:

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*’. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

Pode se dizer, então, que não haverá, por parte de uma sociedade mobilizada pelo capital, nenhuma ação que incentive entidades educa-

cionais, sobretudo as de origem que quilombola, a romperem com as noções capitalistas. Assim, as mudanças e os rompimentos com essas noções parecem ter origem a partir das práticas educacionais e não a partir de prescrições verticais que advêm de terceiros. Com isso, o autor e nós convidamos o leitor a pensar a ideia de que, para que esse rompimento ocorra, precisamos de muito mais que normas advindas do Estado para uma ruptura com o capital, já que isso não vai ocorrer.

Primeiras palavras: a continuação

Rompendo com a ideia de “considerações finais”, circuladas convencionalmente em grande parte dos textos acadêmicos, aqui, segundo o percurso que temos trilhado, optamos por trazer o título da primeira seção deste texto seguido por uma ideia de continuidade, visto que, como dissemos inicialmente, não trazemos conosco certezas e afirmações cabais, antes trazemos mais questionamentos e mais reflexões.

Embora quiséssemos dizer mais e produzir mais reflexões, esperamos ter cumprido com o objetivo deste texto que era o de suscitar ideias e diálogos outros. Reiteramos, então, que não objetivamos de forma alguma esgotar o tema, ao contrário disso: temos ciência das muitas lacunas que deixamos e pensamos que essas lacunas podem possibilitar brechas para novas conversas a partir do que aqui expusemos.

Em síntese, pensamos ter, de modo geral, conseguido alçar minimamente o objetivo de traçar esses diálogos em torno de uma Educação Quilombola que rompa com os modelos educacionais capitalistas. Desse modo, a partir das reflexões realizadas, podemos inferir que as comunidades quilombolas, apesar de em grande parte possuir membros trabalhadores e que tenham como ideal a coletividade, de certo modo ainda carecem de uma educação que abarque e alcance a totalidade de seus membros, não simplesmente porque essas comunidades tenham isso como intento próprio, mas pela carência de efetividade de algumas das políticas públicas por elas alcançadas por meio das lutas e movimentos sociais.

Com isso, nos despedimos dizendo que o texto continua, continua aqui, aí, lá... em todo o canto em que houver pessoas que estejam dispostas para não só lê-lo, mas sobre ele refletir e dialogar. Cremos ser isso a dança da dialética.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar Quilombola*. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para educação básica*. Brasília, DF: MEC, 2013a. p. 404-475.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para educação básica*. Brasília, DF: MEC, 2013b.
- COSTA, F. de A.; CARVALHO, H. M. de. *Campesinato*. In: CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário da educação do campo*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 115-122.
- JINKINGS, I. Apresentação. In: MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 9-14.
- MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico? *Revista Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, mar./abr. 2011.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MUNANGA, K.; GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. 2. ed. São Paulo: Global, 2016. (Para entender).
- OLIVEIRA, N. B. *A política da educação escolar quilombola no município de Vitória da Conquista/Bahia, período 2012 a 2017*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2018.
- OLIVEIRA, N. B.; SANTOS, A. R. dos; REIS, G. L. *A trilha da emancipação dos saberes quilombolas nas escolas*. Salvador: Edufba, 2020.
- SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 15-18.





CAPÍTULO 6

Reflexões sobre movimentos sociais no contexto de enfrentamentos e efetivação de políticas públicas

AUGUSTO CARDOSO

Introdução

Presenciamos no mundo globalizado, em particular nas últimas décadas, a afluência de grupos e movimentos sociais que têm revelado cada vez mais múltiplas formas de organização, distintas de motivações referentes às novas demandas no campo da coletividade, recorrendo à memória de repertórios de ação e incorporando novos recursos educacionais, tecnológicos e cognitivos. A composição dessa memória é sempre realizada a partir de processos de identificação com discursos de classe, gênero, etnia, raça, religião, empatia e resiliência, sobre meio ambiente, entre outros, articulados em torno de demandas gerais ou regionais que muitas vezes transcendem uma categoria local ou regional.

Para compreendermos essas atuais demandas das políticas públicas voltadas aos movimentos sociais no atendimento aos diversos grupos em suas organizações, precisamos conhecer o processo histórico que nos trouxe até aqui, até mesmo para podermos com-

preender melhor as contradições e os caminhos para evolução dessas exigências.

Assim, ao discorremos sobre movimentos sociais, devemos considerar os espaços de disputas políticas, onde o debate sobre os pleitos educacionais, sociais, culturais, ambientais, entre outros, é articulado em torno de diversos eixos e problemas de políticas públicas.

Dentre as demandas históricas e contemporâneas experimentadas pelos movimentos sociais, mencionadas aqui neste artigo, direcionaremos nossa análise àquelas que debatem sobre a valorização das políticas e programas educacionais, bem como àquelas que contemplam os elementos que subsidiam e estruturam a sociabilidade educacional e sua docência.

Os movimentos sociais emergentes, tanto nas cidades como no campo, estão abrindo um novo espaço de participação sociopolítica que se plasma nas diversidades identitárias das condições educacionais para o desenvolvimento das populações que habitam o planeta Terra.

Na atualidade, esses movimentos estão gestando cada vez mais novos direitos – educacionais, ambientais, culturais, coletivos – em resposta a uma problemática humanitária planetária das demandas do século XXI, no campo da coletividade, que emerge na contemporaneidade como uma nova “crise civilizatória” – efeito de saturação e de transbordamento da racionalidade social, educacional e econômica (Santos, 2004).

Desse modo, discutir a constituição de qualquer campo de conhecimento hoje não é uma tarefa tão fácil, principalmente quando é especificamente relativo à compreensão das categorias dos movimentos sociais. Nesse campo, a dificuldade é em dobro devido à abrangência do tema, afinal, o que cabe na categoria dos movimentos sociais?!

Assim sendo, *a priori*, o presente artigo propõe-se a estabelecer um debate analítico e crítico acerca do que caracteriza os movimentos sociais historicamente. Essa construção constitui-se de uma análise crítica histórica e contemporânea de literatura sobre movimentos sociais, nos quais o recorte da discussão sobre o método, neste caso específico, situa-se sobre os desafios e as demandas edu-

cacionais dos movimentos, bem como sobre a discussão analítica crítica sobre o novo contexto de produção científica a partir do entendimento do processo dos conhecimentos vindos dos movimentos urbano e rural.

Para tanto, a pesquisa documental e bibliográfica oferece-nos importantíssimos meios para definir e compreender não somente problemas já conhecidos pelos movimentos sociais, como também avistar suas novas áreas e demandas, onde os problemas ainda não se cristalizaram suficientemente, o que permite o reforço paralelo na análise crítica e criteriosa de entendimento e manipulação das informações recolhidas na pesquisa bibliográfica e documental, sites, dentre outros.

Dessa forma, como ressaltam Lakatos e Marconi (1990, p. 66), “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Atualmente, as demandas dos movimentos sociais educacionais são cada vez mais determinantes nas políticas dos países em todo o mundo – em especial nos países em desenvolvimento – devido à escassez dos recursos naturais, mesmo naqueles países considerados como possuidores de uma grande biodiversidade, como o Brasil e outros países da América do Sul, que possuem as maiores reservas de água doce e floresta do mundo, mas que hoje convivem com situação de escassez da água, alterações climáticas, secas, entre outras condições, fruto dos impactos negativos de gestão educacional do Estado sobre o bem da sua coletividade.

Em virtude dessas constatações históricas e teóricas de cunho epistemológico educacional, a nossa tentativa de compreensão conceitual e definição do que venham a ser os movimentos sociais não se restringiu aqui somente a contribuições dos teóricos, pesquisadores e estudiosos do campo das ciências sociais e nem tampouco das ciências humanas, visto que, na busca dos significados para essa presença, diferentes interpretações são propostas partindo de perspectivas históricas e teóricas distintas.

No nosso entendimento, isso se configura como pluralismo¹ de agentes sociais que estão sempre em constante mobilização em torno de diferentes programas e demandas, em que ocorrem a todo tempo as identificações de coletividades de pertencimentos de bem-estar de todos a partir dos sentidos já fixados, construindo e articulando as demandas que escapam aos programas e ao discurso sociopolítico hegemônico. Nessa direção, concebe-se uma presença multiforme e interdisciplinar de agentes sociais que constantemente ampliam as formas de demandas, de identificação, de composição e de procedimentos sociopolíticos e educacionais.

Assim sendo, as novas e velhas demandas socioeducativas dos movimentos sociais frente às transformações econômicas, políticas, sociais, culturais, tecnológicas ou cognitivas são marcadas cada vez mais por vários contextos, cujos desdobramentos são vistos, executados e vivenciados sempre no campo das ações das coletividades.

Nesse contexto, de modo complementar, podemos afirmar preliminarmente neste trabalho que o equilíbrio dessas demandas entre movimentos sociais e o Estado não é mantido por linha horizontal de decisões conscientes e equilibradas, mas por um conjunto complexo de abordagens teóricas, sociais e políticas, muitas das vezes fundamentadas nos diferentes padrões de comportamento. Esses padrões são fortemente marcados por diferentes visões, valores socioculturais coletivos de pressão social, partindo sempre do entendimento dos movimentos sociais como coletividade que historicamente vêm reproduzindo seus modos de convivências coletivas com base em modos de cooperação social e formas específicas de relacionamento com o Estado.

Tendo em vista que inicialmente a categoria dos movimentos sociais seja uma abordagem de abrangência teórica cheia de ambiguidades, torna-se essa categoria extremamente difícil de encontrar na própria essência uma abordagem conceitual e teórica livre de ambiguidade.

1 Pensamento, doutrina ou conjunto de ideias segundo as quais os sistemas políticos, sociais e culturais podem ser interpretados como o resultado de uma multiplicidade de fatores ou concebidos como integrados por uma pluralidade de grupos autônomos, porém interdependentes.

Desse modo, o presente artigo abordará a trajetória histórica dessa coletividade, enquanto movimento social organizado, visto que as demandas educacionais pressupõem novas relações dialógicas e pedagógicas centradas nos modos de aprender e nas relações sociais que valorizam a diversidade em todas atividades, espaços e formas de convivências.

Buscando uma definição de movimentos sociais

Na efetivação dos programas de Estado de direito de todos à educação, à igualdade e à diferença, os direitos específicos servem para eliminar as discriminações e preconceitos, bem como para garantir de forma continuada a plena inclusão socioeducativa de todos os cidadãos.

Esse fato implica para os movimentos sociais uma visão mais ampla de dinâmicas sociais a partir da qual se constroem e reconstroem suas identidades de direitos educacionais, sociopolíticas, econômicas e culturais, entre outros – articulados os diferentes elementos que criaram e recriam, a todo momento da história contemporânea desses movimentos, os sentidos através dos quais são identificados seus objetivos, equidade, razões e mecanismos pertinentes àquelas composições sociodiversas do direito à educação e à expansão do sistema educacional.

Consequentemente, essa perspectiva reforça o entendimento de que vivemos em uma sociedade democrática e que tem por definição a pluralidade, o convívio e a interlocução nas diversidades socioeducacionais em que o direito de participar nos espaços e processos comuns de ensino e aprendizagem realizados pelo Estado está previsto na legislação. Além disso, as políticas educacionais devem estar compatíveis com esses pressupostos que orientam para o acesso pleno em condições de equidade todo o sistema de ensino brasileiro dos três poderes que representam a administração pública.

Desse modo, as demandas das políticas educacionais dos movimentos sociais preveem também a eliminação das barreiras à

educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo a participação a partir de novas relações fundamentais para uma socialização humanizadora.

Assim sendo, partimos de um entendimento conceitual de que os movimentos sociais são meios pelos quais a sociedade civil tende a aproximar-se das transformações e ajustes de condutas educacionais necessárias para uma certa demanda ou categoria.

Esse entendimento pressupõe que determinados grupos ou indivíduos agem a fim de trazer uma melhoria à sua necessidade e agem em coletividade com outros indivíduos que buscam o mesmo propósito.

Em vista disso, a explosão vivenciada pelos diversos movimentos sociais mais ou menos organizados e mais ou menos institucionalizados ao longo da sua história deve-se à própria dinâmica do movimento e à sua modernidade.

Nesse contexto, ao instaurar a noção de que o destino do movimento social é obra do sujeito coletivo na história educacional da humanidade, leva-nos a pensar numa genealogia teórica que explique os movimentos sociais nos planos das ciências sociais e humanas.

Os movimentos sociais e as ciências humanas

Os aspectos histórico-sociais do quadro estatístico da demanda educacional brasileira em relação aos movimentos sociais devem ser compreendidos de maneira articulada com as questões implicadas em coletividades em nosso país e nas políticas em geral direcionadas a esse segmento. Historicamente, os movimentos sociais brasileiros têm tido a sua visibilidade como sujeito de direitos condicionada ao empenho para tornar as políticas públicas com plena integração à vida social.

Ao longo de quase todo o século XX, a sociedade brasileira, suas agências formadoras e seus agentes empregadores regeram-se por padrões de normalidade e as pessoas desses movimentos sociais são naturalmente compreendidas como fora do âmbito social, em que

as medidas governamentais dirigidas a uma categoria enlaçada por movimentos de grupo, igualmente – quando existiam –, eram concebidas de maneira apartada em relação às políticas públicas gerais.

Esse fato é tão notório que, ao longo da história da humanidade, o desenvolvimento vindo a partir dos embates entre os movimentos sociais e as instituições a eles ligadas era sempre segregado de atendimento, inclusive educacional. Esse desenvolvimento conquistado pela mobilização respondia como enfrentamento ao descaso ou à desatenção apenas residual da parte do Estado.

Além disso, historicamente as informações censitárias seguiram o mesmo padrão: quaisquer demandas que diziam respeito às ações de movimentos sociais eram atreladas a aspectos de vagabundagem, com vistas a criar as barreiras estruturais, administrativas e pedagógicas no total enfrentamento de acesso à educação, à cultura e ao trabalho, ou seja, à cidadania.

Assim sendo, a primeira vez que o referencial teórico e conceitual de movimentos sociais apareceu nas ciências sociais foi somente no século XIX, de um modo geral como um sinônimo das lutas operárias organizadas, a exemplo do Cartismo², em oposição às ações diretas, localizadas, explosivas e secretas.

Nesse contexto, Gohn (2008), ao mapear correntes históricas das teorias clássicas e das ações coletivas dos movimentos sociais, aponta para Lorenz Von Stein que, em 1842, fez menção à categoria e ficou conhecido na história como o primeiro teórico a utilizar o termo “movimento social” nos seus estudos.

Isso teve lugar diante da necessidade de conceituar uma ciência da sociedade para estudar o socialismo emergente na França. Também são apresentadas no mesmo estudo as contribuições de outros teóricos franceses do final do século XIX, tais como: Taine (1887), Tarde (1898) e Le Bom (1895).

No que diz respeito ao próprio estudo das abordagens teóricas dos movimentos sociais da Europa do século XX, Gohn (2008)

2 Movimento político de cunho reformista, que ocorreu na Inglaterra entre 1837 e 1848. Dele resultou a Carta do Povo, redigida em 1838, que continha o programa do movimento.

retoma sua análise histórica e conceitual, fazendo menção a importantes contribuições de teóricos – Blumer, Hebrle, Killiam, Max Weber e Turner, entre outros – ao priorizar a contextualização histórica e teórica dos movimentos sociais na expressão de uma ação coletiva decorrente de luta econômica, cultural e sociopolítica.

Ainda segundo Gohn (2008), usualmente os movimentos sociais têm elementos constituintes que são características que configuram sua identidade – adversários e aliados, bases, lideranças e assessorias – e fazem com que eles se organizem historicamente em articuladores e articulações na formação das redes de mobilizações e nas práticas comunicativas diversas. Com isso, vão dando sentido à oralidade direta dos novos recursos tecnológicos dos projetos ou visões de mundo que dão suporte às suas demandas e culturas próprias nas formas como sustentam e encaminham suas reivindicações.

Para melhor entendimento conceitual dos movimentos sociais, Gohn (2008) aponta três formatos organizativos: a) os movimentos identitários, que são aqueles que lutam por direitos sociais, econômicos, políticos, sociais e culturais; b) os movimentos de luta por melhores condições de vida e de trabalho, na cidade e no campo, que buscam acesso e condições para a terra, moradia, alimentação, saúde, transporte, lazeres, emprego e salário; c) e os movimentos que atuam em redes sociopolíticas e culturais, por meio de fóruns, plenárias, colegiados, conselhos, entre outros.

Em vista disso, não podemos esquecer que essas correntes e abordagens históricas e teóricas dos movimentos sociais, analisadas por Gohn (1995) até século XIX, eram formadas por sujeitos e temáticas que até então não tinham ainda a visibilidade das mulheres, jovens, índios e negros. Desenvolveram-se nos Estados Unidos, mas tinham adeptos na Europa, principalmente na Inglaterra – corrente essa que busca suporte nas teorias liberais dos séculos XVII e XVIII e tem na sua história ícones como Adam Smith, John Locke, John Stuart Mill, entre outros.

Ao pensarmos essas evidências em relação ao poder educacional do Estado, especialmente em sua dimensão histórica de enfren-

tamento pelos movimentos sociais, observamos que o Estado brasileiro, através dos seus representantes, constitui-se como polo acima da sociedade e busca, por intermédio de vários mecanismos e institucionais legais, sempre continuar a garantir esse jeito de organização da vida em sociedade.

Dessa forma, esse importante mecanismo do Estado – de fazer do direito de todos à educação e seus processos um movimento coletivo de mudança – aponta em certo sentido para a adoção de políticas públicas inclusivas a todos, no sentido de transformação dos sistemas educacionais e das práticas sociais, que envolvem cada vez mais as relações com as famílias, o Estado e a sociedade civil organizada.

No Brasil, nas últimas décadas, presenciamos a afluência ao sistema educacional de movimentos sociais a partir de uma revelação de múltiplas formas de organização e reorganização de velhas e novas demandas de distintas motivações de direitos socioeducativos, recorrentes das memórias históricas.

Nas demandas dos movimentos sociais como novos repertórios de ações sociodiversas de abordagens educativas incorporadas à interdisciplinaridade dos recursos tecnológicos e cognitivos do século XXI, a composição social, coletiva e individual se constrói a partir de processos de identificação dos velhos e novos discursos de gênero, etnia, raça e religião, direitos, entre outros, articulados em torno das demandas locais e globais de bem-estar da humanidade.

Isso posto, hoje a (re)configuração contemporânea dos movimentos sociais está composta de um quadro interdisciplinar de agentes sociais que se mobilizam o tempo todo em torno de diferentes demandas e programas do Estado num processo não monódico, em que ocorrem as identificações a partir dos sentidos já fixados ou construídos ou articulando esses sentidos que escapam ao discurso hegemônico das políticas públicas.

Do mesmo modo, entendemos os movimentos sociais como grupo de pessoas que atuam conjuntamente para transformar algum aspecto da vida em sociedade, de um dado território geográfico ou simplesmente dos próprios indivíduos da mesma comunidade, o que nos concebe uma presença multiforme e interdisciplinar de agentes

sociais, ampliando assim as formas de identificação, de composição de direitos e de procedimentos educacionais e articuladores.

Além disso, as releituras das obras de Durkheim e Weber contribuíram muito para a formação de um corpo teórico não marxista de interpretação – dos movimentos sociais, especificamente das categorias de indivíduo e de grupo, de anomia, de ação social, de integração social de família e de vizinhança, de crise, de sexo e de cor – que vai ser mais tarde incorporado aos estudos do Alain Touraine³ nas compreensões teóricas e conceituais dos movimentos sociais no século XX.

Nessa fase, a ênfase deixa de ser o potencial revolucionário dos movimentos sociais, mas centra-se nas definições a partir das relações de classe, sobretudo quando Gohn (2008) apresenta outras contribuições das principais correntes teóricas dos movimentos sociais, denominados de histórico-estruturais, baseados nas contribuições de Marx, Gramsci, Lefèvre, Rosa de Luxemburgo, Trotsky, Lênin e Mao Tse Tung – a culturalista identitária que se baseia no idealismo kantiano, o romantismo rousseauiano, as teorias utópicas e libertárias do século XIX, o individualismo nietzschiano, a abordagem fenomenológica e as teorias da sociologia weberiana, a escola de Frankfurt e a teoria crítica de uma forma geral, além de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Michel Foucault, Jurgen Habermas, Norberto Bobbio, Hannah Arendt, Anthony Giddens, Pierre Bourdieu, Alain Touraine e Alberto Melucci, entre outros.

Considerado nessa amplitude, o campo teórico sobre movimentos sociais é ainda um campo aberto a muitos significados das ações coletivas no Brasil. Esse contexto, no século XXI, leva-nos a formular perguntas sobre como entender e como explicar as ações coletivas num campo multidisciplinar, teórico e de cunho metodológico no âmbito particular das abordagens educacionais sociopolíticas no espaço brasileiro.

Nesse sentido, ao contextualizar conceitualmente os movimentos sociais, significa aqui um esforço para entendê-los através das

3 Alain Touraine é um sociólogo francês do século XX, conhecido por sua obra dedicada à sociologia do trabalho e dos movimentos sociais. Tornou-se conhecido por ter sido o pai da expressão “sociedade pós-industrial”.

suas movimentações históricas no que diz respeito aos seus próprios contextos históricos e teóricos sociodiversos rurais e urbanos de origem. Isso implica dentro da esfera de nossa modernidade educacional brasileira o reconhecimento dos diálogos da interdisciplinaridade e dos processos que fizeram deles um tema que tem reunido diferentes disciplinas acadêmicas das ciências sociais e humanas, entre outras.

Nesse sentido, parece claro para nós que, diante das exigências do nosso tempo, a noção de movimentos sociais deve ser posta em relação com a teoria do direito e sustentabilidade desses movimentos na ideia de que as políticas públicas educacionais, de sociedade civil e de cidadania podem construir.

Para Joseph Ki-Zerbo (2006), Marx (1976) foi o autor que melhor usou a ambiguidade contida no termo “movimentos sociais” com o significado de ação política dos trabalhadores fabris, considerando a importância dos sindicatos (*trade-unions*) ingleses na formação da consciência de classe.

Já Marx (1976), em sua obra *Miséria da Filosofia*, afirma que as condições econômicas e de produção fizeram dos trabalhadores uma nova classe para o capital, mas apenas a sua luta coletiva – os movimentos sociais – os teriam convertido em classe consciente de si mesma.

Em síntese, aceitamos que as lutas de Marx contra o capital forjaram a consciência de classe operária da época, sendo que, pela primeira vez, a noção de movimentos sociais aparece como as diversas formas de participação do proletariado na sua própria emancipação social. Apesar de Marx não criar nenhuma teoria específica sobre os movimentos sociais, ele forneceu indicações precisas para a sua compreensão. Para Marx (1976, p. 136):

As condições econômicas tinham por princípio transformado a massa da população do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses comuns. Por isso, essa massa é já uma classe diante do capital, mas não o é ainda para si mesma. Na luta, de que só assinalamos algumas fases, essa massa reúne-se, constitui-se em classe

para si mesma. Os interesses que defende tornam-se interesses de classe. Mas a luta de classe com classe é uma luta política.

Visto que as tentativas de compreensão e de abordagens teóricas dos movimentos sociais não se restringiram somente ao campo do marxismo, uma vez que as releituras das obras de David Émile Durkheim – em que aparecem categorias como ação social, indivíduo/grupo, integração social e crise, família e vizinhança, sexo e cor – vão ser incorporadas por vários autores na compreensão dos movimentos sociais no século XX.

Esse fato trouxe novas contribuições para a formação de um corpo teórico não marxista e de interpretação dos movimentos sociais na modernidade educacional, visto que a ênfase deixa de ser o potencial revolucionário desses movimentos sociais definidos a partir das relações de classe.

Devemos constatar que a distinção essencial de movimentos sociais com movimento da sociedade capitalista é que a capacidade de mobilização e trabalho ainda não se transformou em mercadoria tangível, apesar de que, em certos casos, já exista alguma dependência dessas categorias em relação ao mercado capitalista e à globalização neoliberal de cunho educacional.

O problema que surge nesse contexto diz respeito às dificuldades de uma discussão que seja simultaneamente abrangente sobre o tema abordado nas suas peculiaridades históricas e conceituais.

Diante desses e de outros riscos que corremos, optamos por pausarmos a presente reflexão apenas sobre a compreensão da definição de movimentos sociais. Em síntese, isso implica uma visão histórica e ampla da dinâmica dos movimentos sociais, a partir da qual são construídas e reconstruídas identidades. Nesse caso específico, identidades sociopolíticas, educacionais, econômicas, culturais e de saberes.

Assim, são articulados diferentes elementos que criam e recriam sentidos a partir dos quais são identificados seus objetivos, desenvolvimento, equidade, razões e mecanismos pertinentes àquelas composições sociodiversas do direito à educação e à própria expansão do sistema educacional.

Em suma, a composição contemporânea dos movimentos sociais se constitui a partir de processos de identificação individual ou de direito com discursos de classe, gênero, etnia, raça, religião, entre outros. Ou seja, essa composição faz-se articulada em torno de demandas gerais que transcendem categorias e espaços geográficos. Com isso, entendemos que essa qualidade do debate sobre movimentos sociais só pode ser atingida de modo histórico e interdisciplinar.

De um modo geral, nas últimas décadas presenciamos a afluência de grupos e movimentos que revelam múltiplas formas de organização e reorganização da sociedade em geral, onde as motivações desses grupos sociopolíticos e educacionais se orientam através das novas demandas e também recorrerem à memória de repertórios de ação incorporados a recursos tecnológicos e cognitivos.

Essas memórias vivenciadas sempre por um grupo de pessoas ou comunidades que atuam conjuntamente para modificar ou melhorar algum aspecto da sociedade.

Por conseguinte, esses movimentos surgem da iniciativa cidadã, quando um grupo percebe que não tem os mesmos direitos que os demais membros da sociedade. Por isso, os movimentos sociais convocam passeatas, ocupações de espaços públicos e fechamento de ruas, para chamar a atenção do governo e da população para suas causas.

Geralmente, os movimentos sociais possuem uma relação conflituosa com o Estado, pois alguns desejam alterar a própria composição deste.

Conforme Santos (2002), o auge desta irracionalidade do Estado moderno se dá através da globalização neoliberal, efetivamente por volta de 2007 e 2008, com o fenômeno da “crise do preço dos alimentos” – desequilíbrio econômico agroalimentar que lançaria à desumanidade da fome o número recorde de 1 bilhão de seres humanos.

Ainda segundo o autor, durante esse lamentável período, há logicamente uma escala de conflitos sociais: lutas de classe que adquirem novos formatos sociais.

Por outro lado, é bom lembrar que os novos sujeitos sociais, mencionados aqui e que emergem desta catástrofe desumana e ganham protagonismo nesse novo cenário moderno devastador, são aqueles

que viriam a ser denominados de novos movimentos sociais, diferenciando-se dos movimentos sociais clássicos, uma vez que preza por organização maiormente operária, para os quais o processo educacional ou a educação é um direito de todos os seres humanos e um espaço altamente disputado de condição pública e potencialidade emancipatória, importante para nosso presente e futuro cujo próprio poder de decisão acerca desses valores é questionado por não cumprir suas funções (Robertson, 2012).

Importante salientar ainda que os movimentos sociais se fazem presentes de diversas maneiras e formas ao longo de milênios, sempre na marcha da história nos agrupamentos étnicos, religiosos, de homens pretos escravizados e camponeses (Frank; Fuentes, 1989).

Assim, o conceito de movimentos sociais se encontrou como uma forte questão a se analisar, a partir da referência e do senso comum, conforme foram se apresentando os avanços dos estudos, as demandas das lutas sociais e o poder de transformação desses movimentos, bem como de suas potencialidades. Sem dúvidas, a ação dos movimentos sociais é, pois, a grande garantidora de conquistas em diversas esferas da sociedade, a exemplo da garantia dos direitos das pessoas mais atingidas pelas desigualdades educacionais do século XXI.

Considerações finais

Ao longo do texto, discutimos sobre o processo histórico da formação dos movimentos sociais no Brasil, tecendo também considerações acerca da atual conjuntura política, econômica e social brasileira no que tange às ações provocativas de tais movimentos. Há um reordenamento e reconfiguração das forças hegemônicas que cada vez mais avançam e disputam o território público em benefício próprio e não da coletividade.

A partir dos pontos apresentados, vimos como é difícil, dentro de um sistema desigual característico da estrutura das sociedades capitalistas, desenvolver um processo de formação emancipatória

de igualdade de diretos e deveres considerando as diferenças, sendo, pois, primordial um engajamento articulado e crescente dos cidadãos nesse momento histórico, político e social de luta pela democracia em todos os campos. Essa constatação torna cada vez mais urgentes a compreensão das contradições inerentes aos movimentos sociais e a conjugação de forças da classe trabalhadora em torno do objetivo de superar a hegemonia burguesa.

Referências

- FRANK, A. G.; FUENTES, M. Dez teses acerca dos movimentos sociais. Tradução: Suely Bastos. *Lua Nova*, São Paulo, n. 17, p. 19-48, jun. 1989.
- GOHN, M. da G. M. *História dos movimentos e lutas sociais*: a construção da cidadania dos brasileiros. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- GOHN, M. da G. M. *Novas teorias dos movimentos sociais*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- KI-ZERBO, J. *Para quando a África?* Rio de Janeiro: Pallas, 2006.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Metodologia do trabalho científico*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- MARX, K. *Miséria da filosofia*. Porto: Escorpião, 1976.
- ROBERTSON, S. L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. Tradução: Jeffrey Hoff. Revisão: Mário Luiz Neves de Azevedo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 283-493, 2012.
- SANTOS, B. de S. Introdução. In: SANTOS, B. de S. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-56.
- SANTOS, B. de S. Prefácio. In: SANTOS, B. de S. (org.). *Producir para viver*: os caminhos da produção capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Reinventar a emancipação social para novos manifestos, 2). p. 13-22.



Educação do Campo e práticas pedagógicas em Anori (AM)

MARIA MADALENA FERREIRA DA SILVA

Introdução

O cotidiano de professores(as) que atua na escola do campo é marcado por inúmeras dificuldades diante das diversas especificidades que encontramos no espaço geográfico e social da Amazônia, caracterizado por uma invisibilidade e uma visão de lugar do ócio, do pacato e da tranquilidade. Diariamente esses professores realizam uma rotina de deslocamento da sede de seus municípios para as comunidades mais diversas, onde encontram problemas e mazelas sociais desconhecidas pela maior parte dos cidadãos brasileiros. É a formação e a prática pedagógica desses profissionais que farão toda diferença na emancipação dos estudantes, principalmente quando sua turma é formada por alunos de diferentes idades e séries, pois isso reflete nas suas práxis pedagógicas de sala de aula. Investigar como a Pedagogia Histórico-Crítica pode ajudar a superar essas dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem no trabalho dos professores no contexto de sua formação continuada é buscar novos caminhos para contribuir no seu trabalho.

Os professores inseridos nas escolas multisseriadas sentem-se sobrecarregados em assumir a sala de aula e outras funções como

a de professor, merendeiro, faxineiro, diretor, secretário, agricultor etc., vivenciam situações de fragilidade da metodologia adotada na sala de aula do campo, pois há o trabalho simultâneo com os diferentes níveis de escolarização nas diversas áreas de conhecimento, além de sofrerem pressões das equipes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Porém, no entendimento desses professores, essa situação vem do descaso dos governantes para com as escolas multisseriadas, uma vez que não há o investimento na política de construção de uma proposta pedagógica que atenda a especificidade do campo e principalmente na formação dos professores que atuam nas escolas multisseriadas.

Observamos que os professores ao identificarem problemas referentes a prática pedagógica apontam necessidade de refletir sobre novas práticas e políticas educacionais emancipatória para o campo, vinculada aos desafios da formação do professor. Caldart (2010) destaca necessidade de uma formação humana vinculada à concepção de campo, construída por lutas de políticas públicas que garantam o acesso universal a educação, projetos de educação dos e não para os camponeses, tendo como protagonista os sujeitos do Campo.

Nesse sentido, o estudo sobre a Educação do Campo e práticas pedagógicas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica na formação do professor no município de Anori (AM), em 2018, teve como referenciais teórico-metodológicos os estudos de cunho marxistas, a saber: Arroyo (2009); Caldart (2010); Freire (2004); Saviani (2012); Ghedin (2018); CNE (2002)¹.

Assim, essa questão leva a refletir como transcorre o processo de formação com o foco na concepção de uma Pedagogia Histórico-Crítica. Considerando que o processo de transformação da prática pedagógica e social se dá na construção histórica de luta e mudança de postura política dos sujeitos do campo, por exemplo pensar, dialogar com as questões problemáticas que direcionam a vida concreta – direitos e cidadania.

1 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escola do Campo, instituídas pelo Parecer nº 36/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE).

O curso a partir do qual nasce a presente pesquisa organizou-se a partir de dois momentos complementares: o primeiro presencial chamado “Tempo universidade”, em que houve estudo de textos, discussão em grupo, acompanhamentos sistemáticos da formadora em atividades de estudos, produção de textos e socialização dos trabalhos; o segundo momento foi consagrado à pesquisa de campo, chamado “Tempo comunidade”, em que ocorreu uma pesquisa centrada nas práticas pedagógicas da sala de aula, que facilitam a integração do saber tradicional com o saber científico no contexto do campo amazônico.

O presente estudo vem refletir sobre as questões norteadoras que vivenciamos na prática pedagógica entre formadoras e professores no processo de formação da Pedagogia Histórico-Crítica, tais como: o que é Educação do Campo? Que concepção constitui o processo de formação do professor do campo? Qual o papel formativo da Pedagogia Histórico-Crítica?

Optamos pelas abordagens teórico-metodológicas de pesquisa crítica, pois esse conceito se define pela necessidade da transformação mediante os trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva de experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva tendo em vista a emancipação dos sujeitos (Franco, 2005). Tem como objetivos específicos: 1. Realizar levantamento bibliográfico e documental que sustente teoricamente a pesquisa; 2. Discutir os fundamentos teóricos da abordagem histórico-crítica; 3. Refletir sobre a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

Processo formativo de vida social, política e profissional

Este memorial trata da minha trajetória de vida social, acadêmica e profissional, em que descrevo o processo constitutivo enquanto sujeito histórico, político e social envolvido neste emaranhado da diversidade a qual pertenço, como também envolvido nas lutas coletivas de movimentos sociais, em defesa de políticas públicas no âmbito da Educação.

Minha biografia começa nos movimentos das classes populares, nos bairros de periferia de Porto Velho (RO). Nascida em 22 de julho de 1954, filha de pai nordestino (Ceará) e mãe nortista (Amazonas), e envolvida nos movimentos da comunidade, alguns religiosos. Para Arroyo (2006, p. 134), “Os tempos da vida são centrais na vida, e são centrais para organizar a vida social, e para organizar os papéis sociais. São inclusive para a nossa formação como sujeitos humanos, para o aprender, para a cultura, para a mente”.

Por volta dos anos 1963, ocorreram mudanças na vida familiar, pois, com a morte de minha mãe, fui entregue para responsabilidade de minha tia. Nesse período, convivi com o contexto do campo no interior do município de Paraná da Eva (AM), identificando-me com o processo da relação do trabalho no campo: tempo do plantio quando as famílias realizam tarefas no roçado e cuja plantação e tarefas do cultivo da agricultura envolve homens, mulheres e crianças (Abreu, 2011). Foi um despertar para vida, com fins a entender como trabalhar em coletividade no espaço do campo.

Ainda nos anos 1960 e 1970, minha família transfere-se para Manaus, sem compreender o porquê da transferência do campo para viver na cidade, mas hoje percebo a necessidade da luta pela sobrevivência neste sistema capitalista de exclusão da classe social dos menos favorecidos. Com vista nos estudos de Marx (2006, p. 67), o trabalhador não tem apenas que lutar pelos meios físicos de subsistência, deve ainda lutar para alcançar trabalho, isto é, possibilidade e meios de realizar as suas atividades produtivas.

Em 1979, ingressei no curso de Pedagogia e assim iniciei a vida acadêmica e política na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Frequentei atos políticos estudantis e participei de eleição de centros acadêmicos, congresso etc. Esse caráter de militância potencializa cada vez mais a minha participação como integrante dos movimentos sociais como estudante na luta pelos seus direitos sociais. Nesse contexto, o país passava pelo um grande período de efervescência política, saindo de uma ditadura militar e para uma luta pela redemocratização do país.

Conclui o curso superior e ingressei no serviço público como pedagoga da Secretaria Municipal de Manaus (AM). As atividades pedagógicas levaram a refletir sobre as práticas pedagógicas da educação em contexto de uma sociedade capitalista. Pois, somente vivenciando da vida política e social do país é que se pode vislumbrar a real dimensão de como funciona o processo político do país. Entre 1999 e 2000, returnei à universidade para especialização em Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação (AM), que me proporcionou a compreensão das contradições de concepções pedagógicas envolvida no contexto da escola pública.

Nos anos 1980, desempenhei atividades de apoio pedagógico no supletivo de alfabetização no Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) como voluntária. Nesse movimento, percebi que o direito de educação a todo cidadão brasileiro tinha excluído essa classe popular que ficou à margem da sociedade. O ingresso na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed) como pedagoga possibilitou, assim, ações e reflexões das práticas pedagógicas, que foram fundamentais para o crescimento profissional no enfrentamento de desafios pedagógicos, sociais e políticos das escolas públicas. No colégio estadual Instituto de Educação do Amazonas (IEA), trabalhei como professora do magistério nas disciplinas de Metodologia do Ensino e Orientação de Estágio. Momentos de fortalecimento como formadora do magistério.

Entre 2004 e 2014, trabalhei na UFAM e atuei como professora substituta na Faculdade de Educação, ministrando as disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico, Didática e Legislação do Ensino Básico. Essa prática contribuiu para o meu aprofundamento do conhecimento tanto teórico como didático/ metodológico e reflexivo do fazer pedagógico. Participei do Núcleo de Estudo e Pesquisa de Educação Especial (Neped/UFAM), momento em que realizei acompanhamento pedagógico de adolescentes vítimas de violência e exploração sexual.

Fiz parte da Coordenação Administrativa e Pedagógica do curso pós-*lato* “Formação de Professores da Educação Infantil: Construindo saberes, tecnologias e práticas na cidade de Manaus (AM)”, no

Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino (Cefort) da Faculdade de Educação da UFAM, com o apoio do Ministério da Educação (MEC), da Semed e Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amazonas (Seduc-AM). Contudo, entre 2016 e 2018, veio a oportunidade para trabalhar como professora formadora do curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo: Práticas Pedagógicas, do Programa da Escola da Terra, promovido pelo MEC em convênio com UFAM e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Tal programa teve parceria com Seduc e Semed e é considerado um projeto para a formação de professores do campo nos municípios de Beruri, Pauini e Anori (AM) (UFAM, 2022). Terminou o curso no mês de dezembro de 2018. O exercício do trabalho de professor formador abriu um leque de horizontes para o conhecimento, sobretudo da cultura do povo do Amazonas.

Considerando o percurso desenhado, posso concluir que o campo e a educação dos sujeitos foram se articulando na minha trajetória de vida, de modo que constituiu minha própria personalidade para a vida social e profissional a partir das experiências histórico-sociais vivenciadas, compostas e integradas ao contexto sócio-histórico mais amplo.

Educação do Campo e prática pedagógica em Anori (AM)

Partindo da compreensão sobre o que é a Educação do Campo, várias são as interpretações sobre conceitos, que envolvem as dimensões das práticas, pedagógicas e políticas sobre trabalhadores do campo. Nesse sentido, para abordar o conceito de Educação do Campo, inicia-se referências teóricas como Arroyo (2009), Caldart (2010), Freire (2004), Ghedin (2018), Molina (2012), Saviani (2012) e outros. Esses teóricos são fundamentais para compreender a formação de professores do campo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Conforme alguns autores, a Educação do Campo compreende todos

os processos sociais de formação dos sujeitos: nesse sentido, educação tem relação com a cultura, com valores, com a produção, relação de trabalho e participação social (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002).

Os movimentos sociais expressam sua luta pela Educação do Campo além da formação tradicional, pois não esperam ações sobre formação para professores vindas através do Estado e vão se afirmando como sujeitos políticos nos espaços que vivem. Avançam na luta para garantir o diálogo, a reflexão teórica para uma formação significativa para os sujeitos do campo. Assim, a expressão “campo” vem incluir o sentido do trabalhador camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que lutam para garantir a sobrevivência do trabalho do campo (Molina, 2012). A Educação do Campo é uma concepção de ações pedagógicas e políticas de emancipação de lutas por igualdades sociais.

Portanto, a escola do campo necessita trabalhar o processo de formação na Pedagogia que proporcione a reconstrução de identidade dos sujeitos do campo para um projeto emancipatório de uma nova sociedade. Tal projeto educativo com dimensão no desenvolvimento pleno do ser humano, ao qual se vincula participação dos sujeitos nos movimentos das lutas sociais e nas histórias da sociedade em que vive.

Em 1990, os movimentos sociais do campo conquistaram aprovação do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (Pronera) e aprovação do Parecer CNE/CEB nº 36/2001 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE, 2002). Esse parecer significa conquista, reflexões e estudo sobre a formação dos sujeitos do campo até os dias atuais.

Segundo o Censo de 2010, feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município tem 64 comunidades, com população urbana de 11 mil habitantes aproximadamente e rural, com cerca de 6.400. Nos aspectos físico e geográfico, está localizado na região do Rio Negro, mas sendo o Rio Solimões como principal; limita-se com os municípios de Anamã, Beruri, Tapauá, Coari e Codajás. Algumas de suas festas populares são Festa da Laranja e Santo Padroeiro Nossa Senhora da Conceição. Os povos indígenas são tikúna, mura, apurina. Possui clima tropical chuvoso úmido.

Tendo em vista esse contexto geográfico, cultural e social, e considerando a formação do projeto de extensão “Formação de professores da Educação do Campo – práticas pedagógicas” (2018) da Faculdade de Educação da UFAM, no município de Anori (AM), cujo nome significa tracajá, percebe-se que os anseios dos professores do campo é discutir o novo perfil de profissional para atuar nas escolas do campo.

A formação torna-se um instrumento de luta e reflexão sobre a realidade e tomada de posição frente aos problemas concretos existentes na vida do dia a dia. Para Caldart (2010, p. 155-175): “A questão da transformação da escola pode então ser formulada nos termos de uma adequação maior do projeto educativo ou formato da instituição às demandas de formação para reprodução do capital e do ser humano que sustenta sua lógica”.

É necessário reconhecer que existe um projeto de educação que exclui do trabalhador o direito de uma educação pensada a partir do lugar onde vive. Assim, reconhecer essa exclusão significa a superação da visão simples para uma visão ampla da complexidade da realidade em que vive, uma visão holística significa ter o sentido de total, de conjunto, de inteiro.

Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani

O ano de 1980 foi o marco do surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo seu criador o pedagogo Demerval Saviani, o qual afirma que essa corrente teórica direciona o método dialético como referência para organização da prática pedagógica de formação do ser humano. Essa teoria é resultado de mobilizações desde a década de 1970, com o caráter de construção coletiva. Ela surge como resposta às pedagogias não críticas, a fim de combater as teorias tradicionais – Escola Nova e Tecnicista –, consideradas teorias da escola como aparelho ideológico do Estado.

A prática pedagógica é compreendida como “[...] o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanaidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos

homens" (Saviani, 2011, p. 13). Conforme o autor, a escola deve articular suas atividades às necessidades da classe trabalhadora, favorecendo o diálogo entre professor(a) e estudante e valorizando a cultura acumulada historicamente no processo de desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes.

A Educação do Campo é uma prática dos movimentos sociais que luta pelo acesso dos direitos sociais e políticos para uma sociedade emancipatória. Leva a pensar no novo projeto social e político que possibilite no espaço de formação desenvolver os conhecimentos teóricos e práticos na perspectiva de uma pedagogia que traduza a práxis dialética proposta pelo materialismo histórico. O(a) professor(a) torna-se sujeito importante nesta luta da transformação da escola do campo, representa um desafio na mediação de apropriação de conhecimentos científicos e práticas pedagógicas.

Tal corrente pedagógica considera que o papel da escola é garantir os conteúdos significativos que permitam aos estudantes compreenderem e participarem da sociedade de forma crítica, superando a visão do senso comum. De acordo com o autor, a sociedade capitalista é injusta, baseada na exploração do trabalho. Por isso, é necessário que os movimentos de trabalhadores se organizem para superar essa exploração.

Para Saviani (2012), como vimos anteriormente, a educação é um ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Nesse sentido, a formação do professor(a) deverá estar fundamentada nas teorias sólidas para reflexão filosófica e no conhecimento científico. A Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, deve seguir a mesma linha de fundamentação, na perspectiva de métodos que favoreçam o diálogo e a reflexão crítica sobre os problemas vinculados ao trabalho educativo no contexto da prática social, tendo em vista que a escola do campo considera todos os saberes e formas de pensar que foram acumulados historicamente e construídos pelos sujeitos do campo. Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica concreta considera os educandos como indivíduos concretos, vivos, participativos de relações sociais.

Pedagogia Histórico-Crítica via João Luiz Gasparin

João Luiz Gasparin (2005) é o autor da proposta inovadora da didática da Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani (2011) que surge nos anos 1980. Gasparin (2005) defende o estudo científico relacionado à prática social dos estudantes. Essa prática pedagógica envolve reflexão-ação-reflexão, ou seja, a partir da prática social, questiona e analisa a ação do cotidiano fundamentando-se nos conhecimentos teóricos como parâmetro para nova ação. Sua proposta inclui a teoria histórico-cultural de Vygotsky ao compreender os fundamentos do desenvolvimento humano na relação do biológico e o social, para que possa contribuir com o processo ensino-aprendizagem significativa contextualizada nos saberes do estudante.

Destacamos a prática didática dividida em três partes que desenvolvem a práxis dialética do materialismo histórico numa sucessão de passos de aprendizagem: a. prática social inicial (nível de desenvolvimento atual do educador e educando); b. problematização (reflexão dos principais problemas da prática social); c. instrumentalização (ações didático-pedagógicas), catarse (nova forma de entender a prática social) e a prática social final (nova proposta de ação sistematizada). Configura-se na teorização e prática, no fazer cotidiano e na cultura elaborada do trabalho sistematizado.

Foi, então, a partir desse conjunto de passos de aprendizagem, que orientou a metodologia do curso de extensão “Educação do Campo – práticas pedagógicas de formação de professor(a) em Anori (AM)” e envolveu momentos presenciais, acompanhamentos sistemáticos em atividades da universidade: estudos de textos teóricos, discussão em grupo, círculo de diálogo, socializações de experiência do tempo comunidade. Tempo comunidade e atividades de pesquisa e produção de trabalho pedagógico que facilitaram a integração do saber tradicional ao saber científico. O processo formativo se deu ao longo do estudo teórico e da prática pedagógica dos professores na comunidade, os quais desenvolveram os conhecimentos teóricos e práticos de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Prática social inicial

O primeiro passo da aprendizagem necessário para fazer o movimento dialético da construção do conhecimento é a chamada prática social inicial, cujo ponto de partida é o encontro entre a formadora e professores-cursistas, em que há o conhecimento concreto da realidade para o concreto pensado – a teoria. Nesse momento, o conhecimento é expresso como confuso pelos cursistas e ocorre a mediação de professores(as) para chegar à teoria que possibilite refletir a prática do cotidiano na Educação do Campo.

A Pedagogia Histórico-Crítica favorece o diálogo entre a escola e as necessidades sociais e políticas dos(as) trabalhadores(as) do campo. O processo de formação dos docentes relacionado à prática pedagógica busca possibilitar a reconstrução de identidade dos sujeitos no projeto emancipatório que valorize a cultura acumulada – metodologia como atividade pautada nas reflexões, segundo a necessidade de produzir sua existência.

Portanto, a intencionalidade formativa do professor se educa na dialética entre a contradição e autotransformação das atividades pedagógicas, quando passa pela compreensão teórica da realidade, para poder tomar posição diante das contradições de pensar e fazer. Segundo Paulo Freire (1983, p. 32), a “[...] liberação chega não pelo acaso, mas pelas práticas de sua busca”.

Nesse primeiro momento, foi apresentada a proposta do plano de ensino com objetivo de discussão para aprovação, logo em seguida foram realizadas a leitura de texto e a exposição de diálogo dos conteúdos. Nesse contexto, o que chamou atenção foi a manifestação de interesse dos professores-cursistas em aprofundar-se nos conhecimentos científicos, a partir dos questionamentos e dos diálogos produzidos.

Problematização, instrumentalização e catarse

Essa reflexão sobre a prática social inicial é analisada tendo como referência a problematização, instrumentalização e catarse como momen-

tos articulados. O segundo passo da aprendizagem tem o foco na teorização sobre a prática social inicial, pois os questionamentos sobre o cotidiano levam a buscar a teoria nos conteúdos sistematizados. Para Gasparin (2007, p. 47),

[...] a problematização é o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, este momento é ainda preparatório, no sentido de que o educando, após ter sido desafiado, provocado, despertado e ter apresentado algumas hipóteses de encaminhamento, compromete-se teórica e praticamente com a busca da solução para as questões levantadas. O conteúdo começa a ser seu. Já não é mais apenas um conjunto de informações programáticas. A aprendizagem assume, gradativamente, um significado subjetivo e social para o sujeito aprendente.

Na problematização, os professores-cursistas reunidos em grupo discutiram os principais problemas relacionados à prática social e que estavam incluídos nos planejamentos dos conteúdos a serem trabalhados em práticas pedagógicas das salas multisériadas. Isso proporcionou trocas de experiências, o surgimento de temas abordando várias dimensões e o enriquecimento com novos conhecimentos.

A discussão levou cada grupo a discutir e consequentemente descobrir conteúdos que partem de conhecimentos espontâneos sobre a problemática. Com base nos conteúdos científicos, questionamentos foram sendo realizados: Como a comunidade escolar pode contribuir para evitar a pesca predatória? Qual o papel da escola contra a violência sexual contra crianças e adolescentes na comunidade do município de Anori (AM)? Quais as consequências futuras de ausência da higiene bucal nas crianças? Como despertar na criança consciência de cidadania no seu cotidiano? Qual a relação dos alimentos industrializados e suas relações com o consumo?

Nesse momento da problematização, a função é apenas despertar o interesse dos cursistas, pois as respostas serão tidas na instrumentalização – fase que vai sistematizar o conhecimento científico. Na didática pedagógica de Gasparin, recorre-se à teoria de Vygotsky (1998) para analisar o desenvolvimento do processo de construção mental

da criança. As questões levantadas e analisadas tendo como referência a problematização, instrumentalização e o nível de desenvolvimento do conhecimento sistematizado significam o nível de análise daquilo que se processa na possibilidade de resolução das dificuldades e na superação com autonomia da zona de desenvolvimento atual ou de atividade orientada – zona de desenvolvimento imediato –, em colaboração com alguém mais experiente.

Esse passo da instrumentalização é expresso nas ações dos professores-cursistas quando se apropriam dos instrumentos teóricos para resolver os problemas sociais existentes. Tal momento significa trabalhar conteúdos sociais relacionados ao problema com fundamentos na teoria que ajude na superação para a transformação social.

Nesse processo formativo do curso de extensão, os grupos de professores-cursistas divididos por escolas e comunidades foram orientados a pensarem em instrumentos que levem os conteúdos pedagógicos para aprendizagem conforme as dimensões escolhidas na problematização e o nível de escolaridade dos estudantes. Desse modo, foram escolhidos textos científicos relacionados à temática escolhida pelo grupo, vídeos para reflexão e livros. Observam-se nessa fase os recursos pedagógicos utilizados nas atividades relacionadas aos conteúdos da prática social fundamentada pelos conhecimentos científicos. Esse é o momento em que os professores-cursistas pensaram e refletiram o processo de aprendizagem e como poderiam trabalhar as dimensões do problema na forma interdisciplinar. Para Fourez (2008, p. 110-111), “[...] a interdisciplinaridade é concebida como uma prática essencialmente ‘política’, isto é, como uma representação considerada adequada, em vista de uma ação”.

Assim, resultaram-se instrumentos como textos, fantoche, teatro, círculo de leitura, vídeo. Além disso, foi discutido entre os professores-cursistas e a formadora sobre a importância das condições do espaço escolar relacionado ao trabalho pedagógico em ações individuais e coletivas.

A instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e ao incorporá-lo, transformem-no em

instrumento de construção pessoal e profissional. [...] é a fase na qual os conceitos científicos se estruturam (Gasparin, 2007, p. 51-55).

Na leitura final da nova prática social, Gasparin (2007) faz um diálogo com a teoria histórico-cultural, em que a inserção na cultura promove em cada um o desenvolvimento das capacidades específicas denominadas como funções superiores: pensamento verbal, a memória lógica, imaginação, a linguagem, a atenção, raciocínio matemático, entre outros processos cognitivos superiores. Ao longo da história, conhecimentos que ao longo da vida e as condições materiais: tudo que aprende interfere diretamente sobre seu desenvolvimento (Vigotski, 1998).

Na Pedagogia Histórico-Crítica, a formadora direciona o processo educativo, cria condições de aprendizagem, possibilita metodologicamente atividades que favoreçam o diálogo entre formadora e professores-cursistas, valorizando, assim, a cultura acumulada, mediante posicionamentos dos problemas frente à prática social. Essa reflexão sobre a relação dos momentos da prática social, problematização e instrumentalização relacionados como momentos articulados e organizados metodologicamente faz de cada momento transformações qualitativas de conhecimentos a nível superior, conforme Saviani (2008).

No momento da catarse, ocorre a incorporação dos instrumentos culturais, convertendo-os em ações de transformações sociais. Os docentes conseguiram fazer um resumo do que aprenderam durante o momento da prática social inicial, da problematização e da instrumentalização quando apresentaram produções orais e escrita elaborada com as questões da prática social relacionadas às dimensões estudadas, posicionando-se com nova visão de mundo com mais base no conhecimento científico. Conforme a conceção gramsciana, esse momento refere-se à “[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, 1978, p. 53).

Prática social final

A prática social final é compreendida como uma nova postura diante da realidade, com uma visão mais crítica dos professores-cursistas. Isso é retratado nas falas de alguns professores-cursistas que conseguiram sinalizar, através da mudança significativa, algumas expressões do processo final relacionada à prática pedagógica e social nas produções dos trabalhos. Percebe-se, então, que a formação, na visão histórico-crítica, possibilita novas alternativas de intencionalidade da prática social educativa no contexto do campo, como também outros valores políticos com as lutas sociais dos sujeitos presentes nesse contexto, este que abarca a prática do planejamento, a compreensão teórica relacionada à realidade e a postura diferenciada quanto às contradições do pensar e fazer na forma dialética.

O conteúdo para a formação dos professores-cursistas entre o científico e a prática social inicial possibilita o movimento dialético, emergindo uma nova prática social. É a incorporação dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico, teoria e prática vinculada à luta social de organização pedagógica, com leitura em grupo, debates para a compreensão dos conhecimentos científicos e saberes cotidianos. Observou-se a interação com os conceitos nas explanações das questões temáticas envolvendo as dimensões sociais, políticas, culturais e outros. O desenvolvimento na prática dos instrumentos da Pedagogia Histórico-Crítica, com os cinco passos dessa corrente teórica, foi alcançado com estudos, diálogo, produções e relatos dos grupos de professores-cursistas.

Considerações finais

Concluo que o curso de formação de professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica possibilitou reflexões e posicionamentos críticos e conceituais frente ao trabalho pedagógico com visão mais ampla diante da realidade educacional do campo. Destaca-se

que este trabalho foi fundamental para confirmar a possibilidade concreta de trabalhar o processo de estudos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica acerca da formação de professores-cursistas do campo.

Considerando que as teorias contribuem na análise da realidade e das contradições da realidade social, as quais possibilitaram o diálogo entre formadores e professores-cursistas, entendemos que essa mediação pedagógica na perspectiva da concepção histórica-crítica constrói uma nova maneira de trabalho pedagógico, sendo este mais crítico no desenvolvimento do ensino-aprendizagem tanto dos professores como dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental no município de Anori (AM).

Referências

- ABREU, L. B.; PALHARES, M. C. *O destino do lixo*. [S. l.: s. n.], 2011.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma educação do campo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ARROYO, M. G. Que educação básica para os povos do campo? In: INSTITUTO TÉCNICO DE EDUCAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (org.). *Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária: textos de estudos*. [S. l.]: ITERRA, 2006. (Boletim da Educação – Edição Especial, n. 11). p. 125-136.
- CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CALDART, R. S. (org.). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 4 dez. 2001.
- FOUREZ, G. (dir.). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. Prefácio. In: GADOTTI, M. *Pedagogia da Práxis*. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. p. 11-12.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Educação contemporânea).
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Educação contemporânea).
- GHEDIN, E. Educação filosófica e formação de professores. *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional*, Curitiba, v. 13, n. 35, p. 117-135, nov. 2018.
- GRAMSCI, A. *Literatura e vida nacional*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- IBGE. [Censo de 2010]. IBGE, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 19 set. 2020.
- KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação nacional por uma educação do campo, 2002. (Por uma educação do campo, 4).
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 1.
- MOLINA, M. C. Legislação educacional do campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 451-457.
- SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7., 2012, Campinas. *Anais* [...]. Campinas: Unicamp, 2012. p. 1-16.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. UFAM Parintins oferece vagas de pós-graduação em educação do campo. *Instituto de Ciências sociais*,

educação e zootecnia, Parintins, 6 jun. 2022. Disponível em: <https://icsez.ufam.edu.br/direcao-do-icsez/279-ufam-parintins-oferece-vagas-de-pos-graduacao-em-pedagogia.html>. Acesso em: 24 fev. 2024.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



CAPÍTULO 8

Marcos regulatórios da Política de Educação do Campo

atualidade do Pronera e Procampo no governo Bolsonaro

JUSANDRA DOS SANTOS RODRIGUES | MARIA DO SOCORRO PEREIRA DA SILVA
TAYNARA FERNANDES DA SILVA

Introdução

Resultado de grandes lutas de movimentos sociais do campo em articulação com movimentos sindicais e universidades, o Programa Nacional de Educação em Reforma Agrária (Pronera) é uma política educacional do campo que se consolida em 1998, com a principal missão de garantir ensino básico e superior aos assentados da Reforma Agrária. Junto a isso, é permitido que os camponeses permaneçam no campo cultivando em sua terra e produzindo conhecimento, pois não basta que os camponeses tenham um lugar para morar: é necessário que existam políticas públicas que garantam a permanência desses povos em seu campo de convívio.

O Pronera é um programa que visa garantir que crianças, jovens e adultos assentados em área de Reforma Agrária possam ter acesso a uma educação específica para o campo. E, com isso, cami-

nha em busca de alcançar o seu papel de acabar com as desigualdades educacionais existentes no campo brasileiro. Para tanto, o Pronera baseia-se em seis princípios que mantêm a relação inseparável entre educação e desenvolvimento sustentável da terra. O primeiro princípio é o da democratização do acesso à educação que visa garantir educação pública, gratuita e de qualidade para todos os assentados da Reforma Agrária. Por conseguinte, é o princípio da inclusão que direciona o Pronera a ter uma lógica de funcionamento que garanta educação escolar a todos os assentados compreendendo as especificidades desses povos.

O terceiro princípio é o da participação que permite aos camponeiros apontar as demandas educativas para a criação de projetos. O quarto princípio é a interação entre sujeitos sociais e instituições em prol de uma Educação do Campo para os povos camponeses. Há ainda o princípio da multiplicação que visa formar o maior número possível de camponeses alfabetizados e formados e ao mesmo tempo garantir a formação de educadores para atuarem nas escolas do e no campo. Por fim, apresenta-se a participação social que possibilita ao Pronera ter uma gestação com participação ativa de todos os seus membros, incluindo os camponeses assentados, na elaboração e no desenvolvimento de projetos.

Esse programa é executado com recurso específico do Ministério da Educação (MEC) e viabilizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). E é esse recurso um dos principais fatores responsáveis pelo funcionamento do Pronera. Esse programa consolida o marco inicial da Política de Educação do Campo, articulado pelas lutas dos movimentos sociais camponeses em parceria com ações de universidades, governos e organismos internacionais de direitos humanos. O Programa de Apoio à Formão Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) também se configura como uma grande conquista para os povos camponeses, pois é a partir da criação desse programa em 2013 que começou a se pensar em cursos de formação para professores na Educação do Campo. No atual governo do Brasil, a Política de Educação do Campo enfrenta retrocessos profundos, com fins de convênios, cortes no financiamento e extinção de órgãos governamentais.

Esse contexto marca a pesquisa científica¹ em andamento vinculada ao curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc), intitulada “A política de educação do campo na UFPI: entre a estruturação e a desinstitucionalização do Pronera – Fase I”, que tem como objetivo analisar contratos e convênios que financiam o Pronera e sua relação com a desinstitucionalização da Política Nacional da Educação do Campo.

Junto a isso, objetivamos investigar convênios e projeto educacional do Procampo na Universidade Federal do Piauí (UFPI), verificando sua incidência na garantia do direito à educação dos povos do campo no acesso e na permanência ao ensino superior. A implantação dos cursos de Ledoc visa superar o longo processo de exclusão educacional, contribuir para o fortalecimento da educação básica do campo e para a proteção dos territórios campões no meio rural.

Os projetos educacionais no contexto da Ledoc assumem as dimensões indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão. No ensino, tem forte atuação no *lato sensu*, com várias especializações ligadas à Educação do Campo. Na pesquisa, desenvolve projetos inovadores, promovendo a ação discente na iniciação científica e na produção alternativa do conhecimento. E na extensão, trabalha projetos de intervenção direta com as comunidades rurais, fortalecendo a Pedagogia da Alternância e os saberes populares.

Marcos regulatórios do Pronera e do Procampo na Política de Educação do Campo

Temos como objetivo analisar a abrangência de atuação da Ledoc no âmbito da UFPI, bem como estudar os convênios do Procampo no

1 Projeto de pesquisa da UFPI vinculado ao Programa de Iniciação Científica (Pibic), registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ligado ao Núcleo de Pesquisa em Educação, Ciência Descolonial, Epistemologia e Sociedade (NEPEECDES).

processo de estruturação dos referidos cursos, ao longo de sete anos. Além disso, buscamos produzir uma amostragem das reais demandas para o processo de consolidação da Ledoc no que diz respeito aos recursos necessários para a execução da transição do Procampo para matriz Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), discutindo os desafios para manutenção e consolidação das licenciaturas pela UFPI por meio de recursos próprios, com o fim dos convênios.

Neste texto, apresentamos balanço quantitativo parcial dos marcos regulatórios institucionais do Estado na implantação do Pronera e do Procampo. Situamos cronologicamente o estudo sobre a política de financiamento da Educação do Campo no Governo Federal, entre 1998 e 2022, com a implantação do programa no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), os avanços e desafios dos Governos Lula e Dilma e a desinstitucionalização no Governo Bolsonaro. E apresentamos ainda uma cronologia dos marcos normativos do Procampo e a incidência desse programa na formação de professores da Ledoc da UFPI. A investigação é orientada pela pesquisa participante, de caráter documental e bibliográfico, e pelo método dialético na análise dos dados.

Nos processos organizativos que antecederam a implantação do Pronera, em 1997 e 1998, seu objetivo primeiro era de assegurar a todos os camponeses o direito à educação em todos os níveis, garantindo a formação de professores para atuação nas escolas das áreas rurais e a Pedagogia da Alternância como metodologia do diálogo entre conhecimentos disciplinares e não disciplinares. Para isso, era necessária a aprovação de marcos regulatórios de implantação do Pronera. A seguir, apresentamos uma amostragem parcial das legislações que orientam o financiamento, iniciadas no Governo FHC:

Quadro 1 – Fase de elaboração e implantação do Pronera

Data	Lei/decreto/ resolução/ portaria	Ação
1998	Portaria/Resolução n° 10/98	Criação do Pronera e aprovação do <i>Manual de operações do Pronera</i>
1999	Resolução CNE/CEB n° 4/99	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
2001	Portaria nº 837/2001	O Pronera é incorporado ao Incra
2002	Art. 7 da Resolução CNE/CEB	Regulamentação de planos específicos para o atendimento das escolas do campo e flexibilidade na elaboração do calendário escolar.

Fonte: elaborado pelos autores.

Esse marco regulatório do programa se estrutura com o primeiro *Manual de operações do Pronera*, com espaço institucional na estrutura do governo, com vínculo ao Incra, no auge da organização dos movimentos sociais do campo e no contexto das lutas por Reforma Agrária no Brasil:

No período de 1998 a 2002, a população do campo estava calejada de realizar confrontamentos com os latifundiários em todo o país. O Governo FHC (iniciado em 1994) implementava a política neoliberal a ferro e fogo, protegendo inclusive os crimes acontecidos em meio aos conflitos de terra (Jesus, 2015, p. 170).

Apesar disso, a política neoliberal do Governo FHC escolheu fazer “letra morta da lei”, aumentando os conflitos no campo e a concentração fundiária. Com a eleição de Lula e depois de Dilma, ampliou-se a legislação para o financiamento da Política de Educação do Campo, dobrando os recursos do Pronera:

Quadro 2 – Fase de estruturação da implantação do Pronera

Data	Lei/decreto/ resolução/portaria	Ação
2004	Portaria nº 282/2004	Elaboração de um novo <i>Manual de operações do Pronera</i>
2006	Resolução do CNE/ CEB nº 01/2006	Normatização da metodologia da Pedagogia da Alternância
2009	Lei nº 11.947/2009, art. 33	Incorporação do Pronera no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)
2010	Decreto nº 7.352	Estabelecimento dos princípios da Educação do Campo
2012	Lei nº 12.695/2012	Pronera é autorizado a pagar bolsas a professores e estudantes

Fonte: elaborado pelos autores.

A legislação desse período, segundo dados do II Relatório da Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, fortaleceu a Educação do Campo, pois “No período de 1998 a 2011, foram realizados 320 cursos do Pronera por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior” (IPEA, 2015, p. 23). O orçamento total do Pronera era de 70 milhões de reais no Governo Lula. Por sua vez, segundo Cury (2007, p. 834):

Já o financiamento da educação, pela via da União, aparece de modo pontual e precário em ordenamentos jurídicos negociados com os estados. É o caso, por exemplo, da iniciativa do governo federal em apoiar o desenvolvimento de escolas na zona rural nos estados, sob a forma de adesão e de contrapartida.

Apesar disso, é inquestionável a ampliação dos povos do campo na educação superior com a criação do Procampo, que possibilitou a oferta da Ledoc, que atualmente passa pelo encerramento de convênios, situação que se agrava com os cortes orçamentários nas instituições superiores de ensino.

O Procampo vem garantindo o ingresso dos campões nos cursos de Ledoc e formando professores para o trabalho docente nas escolas básicas do campo. A seguir, apresentamos marcos regulatórios da Educação do Campo que foram essenciais para a construção do Procampo e o surgimento da Ledoc.

Quadro 3 – Fase de estruturação do Procampo na política de educação do campo

Data	Lei/decreto/ resolução/parecer	Ação
2001	Parecer CNE/CEB nº 36	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação nas Escolas do campo.
2006	Parecer CNE/CEB nº 1	Estabelecimento de dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
2009	Decreto nº 6.755	Instituição da Política Nacional de Formação Docente do Magistério da Educação Básica.
2010	Decreto nº 7.352	Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e sobre o Pronera.
2013	Portaria nº 86	Implantação do Procampo
2014	Resolução nº 05/2014 UFPI/CEPEX	Criação dos cursos de Ledoc na UFPI

Fonte: elaborado pelos autores.

Embora a implantação da Ledoc no Piauí seja uma grande conquista para os povos do campo, é necessário dizer que esses marcos regulatórios de estruturação do Procampo foi e ainda são marcados por grandes lutas de movimentos sociais, sindicais, docentes e estudantis. Todos esses sujeitos em prol de uma Educação do Campo de qualidade e que garanta acesso contínuo e permanência de campone- ses a um ensino superior específico para o campo.

Atualmente, na UFPI, há quatro cursos de Educação do Campo, sendo três em Ciências da Natureza – em Teresina, Picos e Floriano – e um em Ciências Sociais e Humanas – em Bom Jesus. Na última avaliação do MEC, em todos os *campi*, os cursos obtiveram nota quatro. Essa avaliação aponta para o processo de estruturação da Ledoc, com produção acadêmica e científica qualificada de seu corpo docente

e discente, que tem sido viabilizada pelos investimentos financeiros do Procampo.

O Procampo tem como base metodológica, epistemológica e pedagógica a experiência do Pronera no processo de formação dos professores. Na construção do Procampo, a parceria dos movimentos sociais do campo com as universidades tem sido marcada por dissensos e tensões quanto às concepções de Educação do Campo na oferta de curso na educação superior por meio do Procampo. Medeiros (2010, p. 46, grifo nosso) afirma:

A quarta tensão concerne à participação das universidades na realização dos cursos de Educação do Campo. [...] essa é uma relação bastante conflituosa, em razão dos desajustes entre as dinâmicas da própria universidade e dos movimentos sociais (e sujeitos do campo) e em decorrência dos fortes apelos à formação de uma ordem hierárquica, devido à posição tradicionalmente assumida pela universidade como centro de excelência na produção do conhecimento, o que lhe faz tender a desconsiderar a base de saberes intelectuais e organizativos dos sujeitos do campo.

Os dissensos se encaminham como possibilidades de fortalecimento das licenciaturas na formação de professores, a partir dos princípios fundacionais da Pedagogia da Alternância e pela relação entre conhecimento popular e científico, valorizando os saberes das comunidades e as experiências educativas das escolas básicas do campo. De acordo com Molina (2017, p. 591), “A matriz formativa da educação campesina parte do princípio dela como formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista, cuja lógica estruturante é a produção de mão de obra para o mercado”. É notório que a política do Procampo possibilitou ampliar a formação dos professores das escolas básicas do campo, inspirada nas experiências dos cursos de Pedagogia da Terra e nos convênios e projetos do Pronera, mas sobretudo nas lutas pelo direito à educação a partir de epistemologia camponesa própria.

Os cursos de Ledoc expressam um legado no processo de democratização da universidade para os povos do campo, pois, como dis-

cute Chauí², a universidade, como instituição social, tem exercido seu papel como espaço indissociável das concepções e das práticas democráticas e de democratização do saber e do espaço acadêmico e científico na superação das desigualdades educacionais, especialmente das classes populares e dos sujeitos do campo.

Apesar disso, a Ledoc enfrenta muitos desafios, entre os quais destaca-se a finalização dos convênios em 2021. Esses recursos do Procampo foram fundamentais no processo de implantação, estruturação e funcionamento de tais cursos na UFPI. A regressividade nas licenciaturas e nas políticas educacionais para escolas básicas do campo passa também pela desestruturação do Pronera, acelerando e aprofundando os índices de exclusão educacional no meio rural.

Ao investigar os projetos e os convênios da Ledoc no âmbito da UFPI, procuramos problematizar a realidade estrutural, financeira e organizativa, verificar os desafios, orientar projetos de intervenção para o processo de transição do Procampo para a utilização de recursos próprios da UFPI, apresentando um quadro diagnóstico quanto às demandas emergentes para os movimentos sociais de luta pela Educação do Campo no estado do Piauí. É notório que os cursos da Ledoc têm sido fundamentais no processo de formação dos professores para atuação nas escolas do campo, ampliando a Política de Educação do Campo.

Hage (2016, p. 157-158) afirma: “[...] os cursos de Licenciatura em Educação do Campo formam educadores e educadoras para atuar na docência por área de conhecimento, na gestão das escolas do campo e de processos educativos sociais e comunitários desenvolvidos nos territórios rurais”. Portanto, a Ledoc reativa a centralidade da formação de professores para escolas do campo, promovendo a formação continuada dos professores no meio rural, e reafirma o paradigma de educação no/do campo como dimensão indissociável da sustentabilidade ambiental.

Com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, a política de financiamento enfrenta várias medidas de desinstitucionalização, de tal

2 Apresentação feita por Marilena Chauí sob o título “O exercício e a dignidade do pensamento: o lugar da universidade brasileira” no evento do Congresso Virtual da UFBA, Salvador-BA, 2021. Ver em: <https://youtu.be/Dsn3Fo3sDAw?t=4199>.

modo que “O PRONERA teve sua atuação paralisada, cujas perspectivas de financiamento reduziram-se à quitação de parcelas de pagamento aos cursos em vigência, sem perspectiva de implementação de nenhum dos mais de cem projetos já aprovados” (Santos, 2019, p. 506). Em igual sentido, “No processo de desmonte do Estado brasileiro e da política educacional, o ônus que coube à Educação do Campo é alto: inclui extinção de organismos, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC)” (Santana; Medeiros; Gonçalves, 2020, p. 8), além da extinção da Coordenação Geral de Educação do Campo no Incra.

As consequências com os cortes de recursos e a extinção da estrutura governamental ligada à Educação do Campo impõem o desmonte dos cursos de Ledoc, a paralisação dos projetos de formação de professores em áreas de Reforma Agrária e a redução dos auxílios aos estudantes que garante acesso e permanência nos cursos oferecidos pelo Pronera. No contexto do campo, ainda contribuem com a concentração fundiária a expulsão dos povos presentes na área, o fechamento das escolas básicas, o aumento do nível de analfabetismo e ataques aos territórios camponeses e à agricultura familiar sustentável. O Governo Bolsonaro impõe a destituição do Pronera.

Atualidade da Política de Educação do Campo no Governo Bolsonaro: processo de desinstitucionalização do Pronera e do Procampo

Considerando esse primeiro levantamento da pesquisa, registramos o avanço do governo ultraconservador na destituição do Estado no financiamento da Política de Educação do Campo, representando grave violação aos direitos dos povos da área no acesso à educação. Pensando no Pronera como uma política educacional de garantia do ensino básico para os camponeses, vale enfatizar que a redução dos recursos para esse programa compromete o ensino básico no campo, além de contribuir ainda para o aumento das taxas de analfabetismo no meio rural, já que sem os recursos necessários para a

formação de professores para atuarem nas escolas rurais se torna inviável o seu funcionamento.

Há ainda que se considerar que os cortes atuais dos recursos destinados à Educação do Campo significam um grande retrocesso no processo de formação superior de jovens e adultos para as escolas do campo, seja por falta de condições do Pronera de manter os projetos de formação de professores, seja por falta de recursos do Procampo para garantir acesso e permanência dos alunos e alunas dos cursos de Ledoc na universidade. E, ainda como consequência desse desmonte, há a falta de recursos desses programas para contratarem professores para atuarem nos projetos e cursos superiores de formação docente.

Quando se olha para o perfil socioeconômico dos alunos dos cursos de Ledoc, percebe-se que em sua maioria são de família de baixa renda e que, devido a isso, não conseguem permanecer na universidade sem os auxílios de permanência oferecidos pelo Procampo. Com os cortes nos recursos desse programa, está se tornando cada vez mais difícil manter esses auxílios. E é evidente que, com o avanço nos cortes de recursos destinados ao Procampo e ao Pronera, há um grande risco de extinção de programas e cursos de formação na Educação do Campo.

O fim dos cursos de Ledoc significa para os povos campões um colapso educacional, já que esses cursos são uns dos poucos que atendem às especificidades dos povos camponeses. Um exemplo disso é a adoção no calendário acadêmico dos cursos de Ledoc da metodologia da Pedagogia da Alternância que respeita a importante relação existente entre o homem e mulher camponeses com o meio em que vivem. Dessa forma, o jovem e o adulto camponeses conseguem cursar o ensino superior sem perder seu vínculo com a terra e sem deixar de produzir ciência ao momento em que está em suas comunidades. Ao contrário disso, com essa metodologia, os camponeses apenas se reafirmam como sujeitos atuantes do e no campo, ao mesmo tempo em que conseguem articular o saber acadêmico com o popular.

A Pedagogia da Alternância também está em ameaça, já que os(as) professores(as) dos cursos de Ledoc precisam de recursos para custear as diárias e o combustível para irem às comunidades acompanhar as atividades de extensão de e com seus alunos. Com toda essa lógica de funcionamento da Ledoc, torna-se evidente que não há como mantê-la sem recursos, uma vez que se comprehende a Educação do Campo – seja básica seja superior – como um dos principais alicerces para a formação de sujeitos atuantes na sociedade. Por isso, todo esse contexto de desmonte das bases educacionais do campo se configura como um processo de negação e exclusão educacionais aos povos campesinos.

O Procampo na universidade tem sido fundamental como política de formação de professores, para o fortalecimento da educação camponesa com a qualificação de profissionais capacitados para atuarem nas escolas básicas do campo. O estudo aponta para a necessidade de ampliar o debate na universidade sobre as condições financeiras estruturais de funcionamento dessas licenciaturas, com o fim dos recursos dos convênios do Procampo. Outra informação levantada pela pesquisa é: a gestão política e financeira dos convênios em execução pelos quatro cursos da Ledoc da UFPI não passa pelo poder de decisão dos alunos e nos fóruns estaduais de Educação do Campo, estando sob responsabilidade decisória das coordenações dos cursos e dos órgãos colegiados, contradizendo os princípios da gestão democrática e participação da Política de Educação do Campo.

A pesquisa em andamento aponta para elaboração de um balanço sistemático do Procampo nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão e sua contribuição para fortalecimento da Ledoc na UFPI. Portanto, pretendemos fazer um balanço institucional do Procampo nessa universidade. Os resultados reafirmam a necessidade da UFPI promover um planejamento sobre as condições institucionais para manutenção desses cursos por meio de recursos próprios, a partir das principais demandas dos sujeitos do campo, dos movimentos sociais campesinos, fóruns de educação do campo, docentes e discentes dos cursos de Ledoc.

Em perspectiva, esse contexto passa a exigir maior nível de organicidade dos movimentos sociais do campo, de educadores, de docentes, de estudantes do campo, dos fóruns estaduais e nacional da educação do campo para repensar sua relação com o Estado, a partir de novas dinâmicas de mobilização social em defesa da Educação do Campo.

Conclusão

O desenvolvimento do papel social e educacional dos programas Pronera e Procampo tem sido fundamental na garantia das condições de acesso dos camponeses ao direito à Educação, desde o ensino infantil, fundamental e ensino médio. O Pronera para a população camponesa em áreas de Reforma Agrária e nos territórios do campo tem sido uma política educacional que garante a alfabetização de jovens e adultos, contribuindo para diminuição dos índices de analfabetismo em contextos de Reforma Agrária. O Procampo é uma política de apoio à formação de professores para atuar em áreas de assentamentos, escolas básicas do campo, escolas família agrícola, em espaços não escolares e em políticas de desenvolvimento no campo.

Diante desse momento de desinstitucionalização da Política de Educação do Campo, é preciso pensar em estratégias de resistência dos projetos e cursos de formação superior do campo. Algumas medidas têm sido articuladas pelos movimentos sociais do campo, fóruns de organização popular dos sujeitos da Educação do Campo na luta pelo fortalecimento dos programas como instrumento legais de garantia do direito à educação. No Pronera tem sido articulado solicitação de emendas parlamentares para constituir os recursos para manutenção dos projetos educacionais submetidos ao programa. No Procampo, houve o fim dos convênios que garantem o processo de implantação, estruturação e consolidação da política de apoio à formação de professores, levando à oferta de cursos de graduação na

universidade pública que está sendo reorganizada pela instituição superior na matriz Andifes.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de desenvolvimento da unidade: 2020-2022*. Teresina: MEC: UFPI, 2020. Disponível em: https://proplan.ufpi.br/images/conteudo/PROPLAN/PDI/PDU/PDU_CCE_Versao_final_reviso.pdf. Acesso em: 3 jun. 2021
- CURY, C. R. J. Estado e políticas de financiamento em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 831-855, out. 2007. Número especial. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DMfv3ZSwQTSFgQ3DVX7qrFJ/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2021.
- HAGE, S. M.; BRITO, M. M. B.; SILVA, H. do S. de A. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 147-174, out./dez. 2016.
- IPEA. *II PNERA*: relatório da II pesquisa nacional sobre a educação na reforma agrária. Brasília, DF: IPEA, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7520>. Acesso em: 18 mar. 2021.
- JESUS, S. M. S. A. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 167-186, jan./mar. 2015.
- MEDEIROS, L. B. *Parceria e dissenso na educação do campo: marcas e desafios na luta do MST*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.
- MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set. 2017.
- SANTANA, J. F.; MEDEIROS, L. B.; GONÇALVES, M. C. O direito à Educação do Campo no estado do Piauí no contexto do FUNDEB. *FINEDUCA: revista de financiamento da educação*, [São Paulo], v. 10, n. 29, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/103676>. Acesso em: 4 mar. 2021.

SANTOS, C. A. A educação do campo e o fim das políticas públicas como as conhecemos: questões para reflexões de futuro. *Revista de Políticas Públicas*, São Luís, v. 23, n. 2, p. 501-513, dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13068>. Acesso em: 12 mar. 2021.

Política de Nucleação

**compreensões e contradições na garantia
do direito à educação na comunidade
de Matacurá, no município de Baião (PA)**

ARELI FERREIRA VASCONCELOS | TIAGO CORRÉA SABOIA

Introdução

Este trabalho analisa a Política de Nucleação das Escolas do Campo, presentes no território de Matacurá e nas comunidades ao seu entorno, no município de Baião (PA). Adota, como categorias de análise, as compreensões dos sujeitos e as contradições na garantia de direito ao acesso à educação para os alunos que necessitam deslocar-se de suas comunidades até a escola núcleo.

A Educação do Campo completou 20 anos (FONEC, 2018) e nesse percurso foram muitos desafios transpostos e muitos que ainda existem, pois “[...] a educação do campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira, protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações” (Caldart, 2012b, p. 259). Assim, faz-se necessária a compreensão do contexto das comunidades em toda a sua dinâmica, para que as políticas públicas atendam às suas especificidades e tenham significados que de fato contribuam para a vida das populações do campo.

A Política de Nucleação surgiu embasada na justificativa de melhorar a qualidade de ensino dos alunos. Nesse sentido, “[...] a nucleação consiste em reunir um determinado número de escolas de uma determinada região ou espaço geográfico em torno de apenas uma unidade de ensino maior, com mais infraestrutura, denominada escola núcleo” (Carmo, 2016, p. 23), ou seja, ainda segundo esse estudioso, a polarização é promovida pelos governos estaduais e municipais com o propósito de organizar uma estrutura escolar mais moderna e com melhores ambientes e estruturas pedagógicas.

Nesse cenário da implementação da Política de Nucleação, acordar mais cedo, percorrer longos caminhos – terrestres ou fluviais – para chegar à escola nucleada, assim como o distanciamento geográfico da sua comunidade de origem, entre outros fatores, podem provocar práticas que os afastam ou os desvinculam de suas vivências diárias, concedendo-lhes novos valores culturais e também situações que podem negar a sua identidade, deixando de ver sua comunidade como possibilidade de vida. Além dos possíveis riscos que esses alunos ficam expostos durante o trajeto casa-escola/escola-casa, que não podem ser desconsiderados, visto que muitos estudantes passam um tempo importante no transporte escolar.

Esses fatores têm sido enfrentados pelo movimento de Educação do Campo no Brasil como uma política que “[...] desconhece ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços” (Caldart, 2005b, p. 116). Logo, afastar esses alunos de sua comunidade gera mudanças significativas na sua formação enquanto sujeitos pertencentes a um determinado lugar.

Na concepção de Educação do Campo, a defesa é de que o território do campo é diferente do espaço urbano. Desse modo, o conceito de rural não mais dá conta das especificidades das comunidades campesinas que, nos últimos anos, vêm lutado pela compreensão do espaço rural como espaço de vida. Além disso, tal conceito traz como uma das suas bandeiras a “educação do e no campo” – “do” por ser

pensado para a realidade dos povos campesinos e “no” porque deve acontecer naquele espaço geográfico (Caldart, 2005b).

As formas de trabalho das populações do campo voltam-se para a agricultura familiar, o extrativismo, as pequenas criações e os pequenos comércios, no entanto têm forte presença da monocultura da pimenta-do-reino que, juntamente com os comércios situados na sede do município, movimenta a economia local.

As relações de trabalho nas comunidades estão ligadas ao eixo familiar e comunitário; as tomadas de decisão sobre o trabalho, em sua maioria, são patriarcais. Entretanto, há uma forte participação das mulheres nessas tomadas de decisão, pois elas vêm ganhando espaço no seio das famílias e em algumas situações são as responsáveis pela renda da família.

As pessoas que residem nessas comunidades, sejam agrícolas, agroextrativistas, ribeirinhas ou quilombolas, trazem consigo histórias de vida, de lutas, dos embates e de enfrentamento de desigualdades sociais. Carregam o peso da caracterização pejorativa no sentido de serem, muitas vezes, tratadas pelo poder público como se fossem inferiores e que qualquer coisa servisse para elas, fomentando um histórico de negação social.

Além disso, não é levado em conta que são vidas que trabalham para a vida: plantam, cuidam, colhem, pescam, caçam e têm uma relação íntima com os rios, florestas, entre outros, e que têm direito a uma educação formal, a qual possibilite uma análise crítica da mesma forma e com a mesma qualidade que é oferecida nas escolas urbanas.

No contexto de discussão do processo de nucleação das escolas do campo no município de Baião (PA), esta pesquisa pretende compreender de que modo a Política de Nucleação é percebida pelos moradores de uma comunidade que presenciaram sua escola fechada. Além disso, na perspectiva profissional, pesquisar os impactos das nucleações e até onde proporcionam educação de qualidade, visto que os alunos necessitam deslocar-se de suas comunidades para outra, que muitas vezes encontra-se distante da sua.

Por tal motivo, entende-se a importância da compreensão da vida dos sujeitos envolvidos nesse processo, pois, como pertencente

a uma comunidade do campo, sabemos o quanto é traumático desvincular-se do lugar a que pertence e como é difícil a adaptação ao novo, à nova escola, ao novo dialeto e aos novos colegas.

O trilhar da Educação do Campo como direito: visitando os marcos legais

Para a compreensão do cenário das lutas políticas, principalmente no campo da educação nas áreas rurais do país, há de compreender a diversidade de projetos para o campo.

No bojo dessas discussões, entende-se que a Educação do Campo deve partir das reflexões que remetem entender o campo como lugar de vida, no qual estão presentes sujeitos construtores do seu espaço (Caldart, 2012a). É nesse sentido que se faz necessária a defesa pelo acesso e permanência à escola pública e gratuita nas diferentes comunidades e realidades que configuram o território do campo.

A legislação brasileira garante amparo legal na “adequação” às especificidades das escolas do campo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seus artigos 23 e 28, estabelece que os sistemas de ensino devem promover as adequações necessárias para atender a essas especificidades, seja no currículo, no calendário escolar e na organização pedagógica ao considerar as condições climáticas, períodos de plantio e colheita, como também condições de trabalho no campo. Segundo Hage (2010), “Essas adequações são importantes, pois, a simultaneidade entre trabalho e escolarização no meio rural constitui-se um fator incentivador do fracasso escolar de crianças, jovens e adultos do campo”.

Em consonância com a LDB, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo “[...] oportunizam a elaboração de políticas públicas que afirmem a diversidade cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia presente no campo” (Hage, 2011, p. 2). Elas foram aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) através da Resolução CNE/CEB n° 1, de 3 de abril de 2002, constituindo-se num conjunto

de princípios e procedimentos que visam legitimar a identidade própria das escolas do campo, que deve ser definida numa vinculação estreita com sua realidade existencial, “[...] referenciando-se na temporalidade e saberes próprios dos povos do campo, em sua memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais” (Hage, 2011, p. 2).

Diante disso, certifica-se a importância das escolas do campo serem no campo e na comunidade onde os alunos residem, pois cada comunidade, ainda que seja de uma mesma região, traz consigo particularidades subjetivas que necessitam ser valorizadas no âmbito do sujeito como construtor do seu espaço. Esse argumento é amparado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) através da Lei nº 8069/90, o qual defende que os educandos devem ser atendidos em sua própria comunidade, como também pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo.

Segundo Nascimento (2012, p. 17), o processo de nucleação¹ ganhou força

A partir do entendimento de que a nucleação escolar segue a lógica de um modelo moderno e hegemônico de escola, modelo este que desconsidera outras formas de ser e estar no mundo, a nucleação como política educacional começou a ser adotada nacionalmente desde a década de 70, em meio a um contexto histórico de expansão do ideal americano e a uma repressão militar deflagrada pela ditadura militar.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 23/2007, um dos motivos alegados por aqueles favoráveis à nucleação são: “baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e a unidocente; facilitação da coordenação pedagógica; racionalização da gestão dos

1 Caracteriza-se por um processo que tem como objetivo a organização do ensino no meio rural através das escolas núcleo, localizadas dentro de cada comunidade, ainda que pequena e recebendo um pequeno número de alunos, contrapondo-se à organização das escolas multisseriadas.

serviços escolares; e melhoria na qualidade da aprendizagem [...].” (CNE, 2007, p. 6) Com base nesse argumento e nas questões custo-benefício, os governos têm aderido a essa política e ainda geram barganha política partidária pelas notáveis obras de construção de escolas nas comunidades.

Nesse sentido, quando crianças e jovens saem de suas comunidades para outra, pode haver perda de raiz, pertencimento, e é esse pertencimento que faz com que nos encontremos no mundo, além também de nos fazermos entender que temos um lugar.

Segundo Arroyo (2006, p. 114),

[...] a escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com as relações de proximidade inerentes a produção camponesa – vizinhança, as famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida.

Diante do exposto, reforça-se a importância dos sujeitos que residem no campo, tendo-o como seu lugar de vida, receberem educação nesse lugar, onde eles desenvolvem sua produção, vizinhança, laços. Daí a importância de enraizar-se.

O fechamento da escolinha² de uma comunidade representa muito mais do que o mero deslocamento da estrutura educacional para a cidade. No contexto dessas comunidades, no qual as políticas públicas estão ausentes quase em sua totalidade, o fechamento da escola representa o desaparecimento de uma importante referência de cidadania e de um espaço de vivência social, no qual os moradores reúnem-se para discutir os problemas enfrentados e para falar sobre os anseios e sonhos de melhores condições de vida.

Nesse contexto, a nucleação das escolas do campo está a serviço do capital em detrimento da qualidade de educação como garantia

2 Termo usado de forma visivelmente carinhosa, em especial pelos moradores da comunidade ao referirem-se à escola da comunidade como “nossa escolinha”, dando ênfase ao fato da escola ser pequena, geralmente contendo apenas uma sala de aula.

de direito para os sujeitos do campo e acaba se transformando em polarização, pois, a partir do momento que os governos partem da premissa de nuclear, fecham-se pequenas escolas para que esses alunos sejam atendidos em escolas maiores, seriadas, distantes de suas comunidades, com o objetivo de conter gastos. Nesse momento, a nucleação visa ao capital e ao lucro.

Segundo Frigoto (2003, p. 19), tem por consequência “o desmantelamento da escola pública e reforça a educação como negócio”. Nesse sentido, a Política de Nucleação torna-se uma nova roupagem da pedagogia hegemônica, gerando uma educação de baixo custo, negando as diversidades existentes no campo.

Os caminhos que nos levaram ao campo da pesquisa

Diante dessas bases teóricas, esta pesquisa assume uma abordagem qualitativa de investigação, por considerar as questões existenciais dos sujeitos, tais como o trabalho, a cultura, os modos de vida e saberes cotidianos, a transformação, a mudança e as superações das situações contraditórias da realidade.

Por termos realizado observação direta, esta pesquisa se configura como observação participante que, para Severino (2007, p. 120), “[...] é aquela o que observador compartilha a vivencia dos sujeitos pesquisados, participando de forma sistemática e permanente ao longo do tempo da pesquisa das suas atividades”. A vivência com os sujeitos pesquisados possibilita a compreensão e a experiência de saber como é, de fato, viver como vivem, fazer o que fazem, esperar o que esperam, sonhar o que sonham...

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, uma vez que esta visa a obtenção de respostas com maior flexibilidade dos sujeitos de pesquisa (Gil, 2008). Vale ressaltar que todas as entrevistas foram gravadas em áudio para posterior análise.

A análise dos dados ocorreu de forma qualitativa e reflexiva, buscando explicitar pontos de convergência ou divergência dos

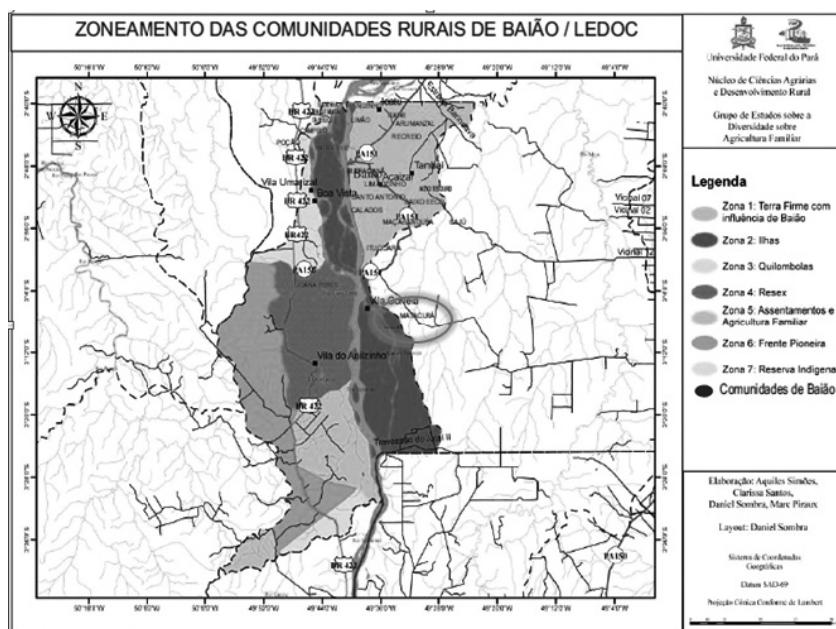
sujeitos colaboradores da pesquisa. Para isso, utilizou-se a análise de conteúdo conforme Bardin (1977). A análise de conteúdo auxilia o pesquisador para compreender o conteúdo das mensagens e, com isso, construir “[...] inferências de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42).

O universo dos sujeitos desta investigação foi definido entre alunos, pais dos alunos, professores e coordenadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Matacurá, localizada ao leste do Rio Tocantins, a cerca de 70 km da sede do município de Baião, especificamente localizada na Vila Matacurá, com acesso fluvial pelo mesmo rio e terrestre pela rodovia PA-151, de Baião a Breu Branco. É conceituada como comunidade tradicional³ agroextrativista devido aos seus moradores praticarem agricultura, pesca, coleta de castanha, cacau, açaí, dentre outros.

A referida escola possui 296 alunos, entre eles: alunos que necessitam deslocar-se de comunidades e vilarejos vizinhos para a escola nucleada. No período da observação em loco, utilizaram-se recursos tecnológicos para efetuar filmagens, gravações e fotos, previamente solicitados os consentimentos do envolvidos.

3 “Comunidade tradicional” devido aos seus habitantes possuírem formas próprias de organização social, ao ocuparem territórios e usarem recursos naturais como condição para sua reprodução social, cultural, religiosa, ancestral, econômica, além de utilizarem conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. Tal conceito foi definido pela Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais, instituída por meio do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2017, fruto dos trabalhos da Comissão Nacional do Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais, instituídos pelo Decreto nº 27/2004 e reformulados pelo Decreto nº 13/2006.

Figura 1 – Mapa do Zoneamento das comunidades rurais de Baião



Fonte: LEDOC – BAIÃO – 2018.

Dessa forma, pensa-se que este estudo terá relevância para compreensão do processo de implantação da Política de Nucleação das Escolas do Campo no município de Baião e os impactos na vivência escolar dos alunos que se deslocam de suas comunidades para as comunidades onde comportam as escolas nucleadas.

“Já faz três anos que eu não terminei de estudar, porque o barco não vem trazer”: as tessituras acerca dos resultados e discussões da pesquisa

A Política de Nucleação das Escolas do Campo no município de Baião iniciou no ano de 2008, quando a gestão municipal acessou o projeto de construção de escolas polos. Segundo a Secretaria Municipal de Educação (Semed), os estudos acerca da nucleação começaram ainda em 2008, na gestão da então prefeita Benedita do Pilar Lobo

Dias, com a realização do chamado Levantamento Situacional Escolar (LSE). Nesse estudo, foi possível apresentar ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a real necessidade para construção das escolas núcleo de 4 a 6 salas.

Os critérios e justificativas para acesso ao recurso e à planta arquitetônica das escolas deram-se em torno da demanda suprimida nas comunidades rurais, justificando que havia alunos, porém não havia espaços físicos. A partir de então, na transição do governo de Bendita do Pilar Lobo Dias para o de Nilton Lopes de Farias, foi dada a continuidade do projeto de construção das escolas núcleo, incluindo a justificativa do projeto para acesso às construções.

Cabe-nos ressaltar que a construção desses estabelecimentos escolares nem sempre são de conhecimento das comunidades, pois geralmente não é realizada uma apresentação da política e muitas vezes as populações trabalhadoras rurais desconhecem as implicações de uma política como essa. Esse tratamento pode ser compreendido como uma ação de violência simbólica dos governos ao instituírem políticas e diretrizes educacionais formuladas para as pessoas do campo (Caldart, 2008) e não pelos camponeses, segundo suas perspectivas.

As escolas núcleo, quando construídas, contavam com a mesma infraestrutura. Quatro ou seis salas de aula, sala de direção, secretaria, sala de professores, uma sala destinada à biblioteca, sala de computação, cozinha, depósito, banheiro de alunos – feminino e masculino – banheiro de professores, banheiro de serviço e área social.

A construção de novas escolas nas comunidades ao mesmo tempo em que traz esperança de melhores condições de ensino, representa também o fechamento de várias “escolinhas” em outras comunidades. Tal cenário gera dúvidas e incertezas para os moradores que deixam de ter a referência educacional na sua própria comunidade. Por exemplo, com a construção da escola na comunidade de Matacurá⁴ – que foi a última a ser entregue –, outras duas escolas em comunidades vizinhas deixaram de funcionar.

4 A nucleação na comunidade de Matacurá já ocorre desde 2016, entretanto, somente em novembro de 2018, a escola nucleada fora inaugurada e, dessa forma, concretizou-se o processo de implementação.

Figura 2 – Escola Multisseriada da Comunidade de Vila Pantoja



Fonte: foto retirada em pesquisa de campo.

A comunidade de Vila Pantoja conseguiu reverter o fechamento de sua escola e garantiu o funcionamento da escola multisseriada, que atende alunos do ensino infantil ao quinto ano. Com isso, apenas os estudantes do 6º ao 9º ano deslocam-se para a escola núcleo de Matacurá.

Como podemos observar na Figura 2, trata-se de um estabelecimento com infraestrutura reduzida, mas de grande significado para os moradores da comunidade. Não é apenas um espaço físico, mas uma das formas de manutenção da vida nesse lugar. É a garantia do direito de estudar sem precisar sair do local onde vivem.

Outra situação de fechamento, mas que não foi revertida, foi o da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Matacurazinho, localizada no entorno da Vila de Matacurá. Com o fechamento dessa escola, todos os estudantes foram matriculados na escola núcleo da Vila de Matacurá.

Nesse sentido, é importante frisar que há um descumprimento de normas em relação à escola de Matacurazinho, pois a Resolução CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, em seu artigo 3º, estabelece que “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino

Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças". Assim, ao fechar a escola e encaminhar os alunos para outras escolas distantes, mesmo da educação infantil e das séries iniciais, o poder público está descumprindo a legislação e negando o direito que assiste ao educando de ter escola em seu lugar de residência.

Compreensões acerca da Política de Nucleação da escola em Matacurá

Sabe-se que as políticas públicas de educação não atendem, em sua totalidade, as demandas dos povos do campo, demandas essas muitas vezes básicas. As mudanças ocorridas com a implementação nem sempre congregam qualidade e satisfação. Diante disso, abordaremos a seguir os entendimentos dos sujeitos pesquisados acerca de suas compreensões sobre uma escola de qualidade e de seus entendimentos sobre fatores que tornam a Política de Nucleação distante das especificidades dos sujeitos do campo, visto que estes residem em locais distantes da escola núcleo.

Para ilustrar essa “insatisfação” ou “satisfação” por parte dos moradores e alunos, destacaremos algumas falas significativas:

Mudou a rotina porque a gente tem que se arrumar mais cedo; a parte negativa é ter que vim de lá pra cá, a gente espera que o nosso prefeito 'da' mais atenção para nos alunos ribeirinhos da nossa região de Matacurá (J. S. C - aluno).

Eu não gostei porque um ano eu não terminei de estudar. Já faz três anos que eu não terminei de estudar, porque o barco não vem trazer; porque o prefeito não paga; a gente usa uma lancha de transporte, a gente leva mais ou menos uma hora e meia pra chegar aqui, porque a gente mora entre Arrependido e Santa Maria, é longe... Eu queria que a escola fosse lá perto (O. S. M. 15 anos - aluna).

Olha, eu acho que o prefeito mandou construir esse colégio, eu não sei se eles falaram o que é a nucleação, eles até queriam fechar essa

escola aqui, mas foi o povo da vila, tudo o que vem é pra vila, eles (poder público) não enxergam o lado da ilha. O transporte escolar é fraco, trabalha uma semana e duas eles não trabalham, as crianças do Arrependido outro mês aí ficaram mais de mês sem ir... prejudica os alunos esse tempo no barco, prejudica ficar sem barco, os alunos são os prejudicados [...] é muita coisa errada, Dona (R.D.P.P – 63anos – morador de Vila Pantoja; pai de aluno e lavrador).

Podemos observar, nos relatos dos alunos, o descaso do poder público em relação à manutenção de uma educação com qualidade social, pois a nucleação demanda que o transporte escolar funcione de forma prioritária, que seja efetivo e que possibilite acesso e permanência dos alunos na escola núcleo. No entanto, como podemos observar, não é o que tem acontecido, assim cai por terra o argumento de que nuclear dá uma escola mais estruturada para melhorar a qualidade de ensino, uma vez que os alunos estão repetindo de ano por falta de garantia de acesso à escola.

No relato do morador e pai de aluno, podemos observar o reforço da falta de qualidade social e a negação do acesso e permanência, como também a importância da escola multisseriada para aquela comunidade, entretanto o que mais nos chamou atenção foi a fato de ele culpar os moradores e os professores da vila onde está localizada a escola nucleada, em razão da ameaça de fechamento da escola de Vila Pantoja, local em que reside com sua família. Mesmo tendo filhos estudando na escola núcleo, o informante tem netos que estudam na escola multisseriada e defende que a escolinha continue em sua comunidade.

Quando falha o barco, ou a lancha, não é toda vez que os meninos vão, as 'vez' a gente também não tem gasolina pra levar eles [...], ainda bem abriram a escolinha daqui, já pensou? Minha filha é muito nova pra ir pra vila (S.M.X, 31 anos, pescadora e dona de casa).

Nota-se, mais uma vez, a importância da escola multisseriada para a comunidade de Vila Pantoja. A escola fica localizada a cerca de 60 metros da casa da entrevistada.

No entanto, há moradores e alunos que concordam que a Política de Nucleação é uma política que atende aos seus direitos, veremos a seguir:

Olha, meus filhos têm onde estudar, eu não tive, tem um barco que leva eles, a gente tinha que ir 'no remo', tem merenda... não é todo dia, mas tem, pra mim tá bom essa escola lá na vila (K.C.P., 29 anos, pescadora e moradora de Matacurazinho).

Eu gosto de vim pra cá, lá no meu lugar não tem quase nada. A escola aqui é bonita, lajotada, é grande, bonita...eu acho a gente aprende mais (J.S.C, 17 anos, aluno).

A nucleação é melhor sim, inclusive, só não está funcionando direito, porque ainda tem aquela escola lá na ilha, se tem a escola aqui, grande, tem que fechar a de lá. O espaço é maior, o prédio é muito bom (E.C.C, 36 anos, professor).

De acordo com os relatos, a Política de Nucleação divide entendimentos, entretanto chamou-nos atenção os relatos dos professores, pois dos cinco entrevistados, três deles concordam que a nucleação seja muito boa.

É o que conseguimos observar em relatos como: “*A dificuldade que os alunos passam com transporte e tempo no transporte faz com que eles queiram mais aprender, não importa se ficam cansados*”.

Um dos professores ousou dizer que esse tempo “*prejudica muito, pois os mesmos ficam cansados da viagem e já chegam estressados*” e “*que eles poderiam aprender mais, porém ainda tem que subir a ladeira, que não é pequena*” e somente um dos professores não se posicionou em relação ao assunto.

A análise das entrevistas permitiu perceber que a maior rejeição em relação à Política de Nucleação está entre os pais dos alunos, seguido pelos próprios alunos e o menor índice entre os professores.

Durante a realização das entrevistas, os professores deixam claro que, para que a nucleação seja de fato efetivada, faz-se necessário fechar as escolas multisseriadas, pois, dessa forma, aumenta o número de alunos da escola núcleo.

Entre os fatores que podem dificultar aprendizagem, apareceram o tempo no transporte escolar, o próprio transporte, a merenda escolar e a escadaria que dá acesso à vila. Entretanto, há quem considere o transporte, o tempo no transporte e a merenda, todos juntos, como determinantes na dificuldade da aprendizagem. Para construir esse indicador, foi considerado o universo, como um todo, dos sujeitos pesquisados.

Notamos, entretanto, que o que está entre o fator que mais dificulta a aprendizagem dos alunos é o tempo no transporte escolar, já a escadaria é o que menos influí nessa aprendizagem. No entanto, há de ser levar em consideração a falta de merenda escolar, pois:

Às vezes tem merenda, mas tem vez que não, agora tem. A gente chega com fome, porque a gente sai de casa onze e meia, demora chegar aqui. Quando não tem, a gente fica com fome aqui... A gente só chega em casa umas sete horas da noite (J.S.C, 15 anos).

A efetivação da nucleação das escolas consiste em garantir transporte e alimentação escolar, entretanto, de acordo com os relatos, é possível notar que nem sempre é garantido na integralidade, tanto o transporte escolar como a alimentação escolar, acarretando, dessa forma, a repetência de alunos com potencial de aprovação ou até mesmo evasão escolar, sem contar que a falta da merenda causa a desmotivação deles em continuar os estudos.

O tempo é outro fator que não pode passar despercebido, pois este varia de 20 min a 1h30 tanto para ir para a escola, quanto para voltar para casa. Por esse motivo e por ter sido tão relatado nas falas dos alunos e dos pais, construímos um gráfico para evidenciar e proporcionar melhor compreensão.

Ressaltamos que, de acordo com a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que trata da Educação do Campo, em seu artigo 3º, os alunos deverão permanecer o menor tempo possível no transporte escolar e só deverão ir para escolas nucleadas intra-campo quando esgotadas as possibilidades de oferta em sua própria comunidade, de acordo com os moradores e respeitando sua cultura.

Nota-se que 70% dos alunos investigados levam entre 1h e 1h30 para chegarem à escola, ou seja, há uma quantidade significativa de alunos que gastam até 3h do seu tempo no transporte escolar. Isso quer dizer que o tempo que ficam dentro da sala de aula com professor é de 4h30 e dentro do transporte escolar para terem acesso à escola é de aproximadamente 3h.

Após a coleta e exposição dos dados, comprehende-se que as concepções dos sujeitos da pesquisa em relação à Política de Nucleação não são unânime para concordâncias nem para discordâncias acerca tanto do acesso quanto da garantia de direitos ou vivência escolar dos alunos, que inclui aprendizagem, merenda escolar e tempo no transporte escolar.

Para os sujeitos entrevistados, a nucleação na comunidade de Matacurá não atende, em sua totalidade, os direitos à educação ou garante a aprendizagem. Da mesma forma, gostariam de poder contar com uma escola em suas comunidades, pois consideram que há riscos, perda de tempo e implicações financeiras quando seus filhos saem de suas comunidades para irem estudar na vila – comunidade de Matacurá. Enfatizam que, se faltar o transporte escolar e não tiverem dinheiro para abastecer as rabetas,⁵ seus filhos faltam à escola e que essas faltas dificilmente são repostas de alguma forma. Essas realidades enfrentadas pelos sujeitos que fazem uso do transporte em decorrência da nucleação das escolas de suas comunidades não são evidenciadas quando as políticas públicas são formuladas e implementadas nas comunidades. A escola em si sente-se impotente diante da situação, pois não dispõe de recursos para solucionar os problemas que são obviamente da gestão municipal.

5 Pequenas embarcações que comporta um motor a gasolina com uma extensão de cerca de 2 metros para a hélice, denominado de rabetas ou rabudos.

Figura 3 – Cenas do transporte escolar terceirizado



Fonte: foto retirada em pesquisa de campo.

Segundo Carmo (2016, p. 22), “[...] a escola do campo é um espaço inerente da organização social e cultural das comunidades”, logo negar esse direito significa negar os direitos sociais e culturais dos alunos, configurando-se como crime contra a sociedade, uma vez que é assegurado que a educação é um direito de todos e é dever do Estado e da família concedê-la.

Há tanta contradição na materialização dessas políticas públicas que chegamos a questionar sobre os seus objetivos, se de fato priorizam o acesso e a permanência ou se são apenas palco para ações eleitoreiras.

A situação dos portos de acesso também foi relatada, pois a situação da maré também implica a hora de embarcar e nem sempre o transporte ancora de forma a facilitar o embarque.

Por outro lado, em relação à garantia ao acesso dos alunos à escola, 36% dos entrevistados consideram que o transporte escolar é um grande fator pelo qual ela não acontece. De acordo com relatos de alunos, a falta do transporte, seja por falta de pagamento, por que

quebrou ou por falta de combustível, é o grande responsável pelas evasões, perdas de conteúdo, programações, provas e repetência dos alunos, explicitando, dessa forma, seu caráter contraditório, pois aquilo que garante o acesso é também aquilo que impede a permanência dos alunos.

Está na hora de ir! O que levamos? O que deixamos?

A realização desta pesquisa pode ser analisada sob duas perspectivas: a primeira seria no âmbito pessoal, fruto das nossas inquietações em relação às políticas educacionais oriundas das nossas vivências no campo e por sermos fruto de políticas perversas para o campo, fato que nos tira o direito de escolher quando ir ou quando ficar, pois para o campo “vai (quando vai) o que der, da forma que der pra ir e se der”; a segunda seria de cunho social e profissional, sobre a constitucionalidade e a aplicabilidade das políticas educacionais como um dos meios de garantir a educação para os povos do campo, partindo da premissa de que os direitos à educação não devem partir das imposições do Estado, mas sim dos direitos que as classes trabalhadoras possuem.

Para tanto, o acesso à educação escolar, fruto das relações sociais e históricas, é um direito que precisa ser assegurado com equidade aos povos do campo, visto que eles são construtores do seu espaço e de fundamental importância para o todo.

Apesar de, com o passar dos anos, ter havido melhorias em relação ao acesso à educação escolar, observa-se que uma parte dos moradores e alunos não se sentem contemplados com a Política de Nucleação, uma vez que há relatos de negligências de toda ordem, a exemplo do contraditório transporte escolar, que ora quebra, ora falta o pagamento aos barqueiros e ora há falta de combustível, causando, dessa forma, evasão escolar e repetência dos alunos que fazem uso dele.

Outro fator importante é o desconhecimento acerca da Política de Nucleação e de seus objetivos, como também a não consulta aos moradores das comunidades onde as escolas foram nucleadas, além

da luta de uma das comunidades para reaver a escola multisseriada, justamente pela sua importância na reprodução social daquela comunidade, pois essas pessoas necessitam dessa instituição para que o espaço continue sendo visto como um espaço de vida.

O caráter contraditório do acesso e da permanência à escola não foi pauta de discussão com os principais interessados, no caso pais e alunos, aliás as soluções são evidenciadas, porém nunca discutidas.

Criou-se a ilusão de que, com uma escola maior e mais estruturada, a educação melhoraria, porém não se garante o acesso efetivo para que isso se torne realidade, pois ainda há alunos com potencial cognitivo e intelectual que não conseguem obter êxito na vida escolar devido ao caráter contraditório de acesso e permanência a essa escola.

Sabemos que tal política promoveu a substituição de uma parcela das escolas daquela região, porém outra se manteve em função da luta dos sujeitos cujo objetivo era a permanência daquela escola em sua comunidade.

A nucleação não levou em consideração os aspectos econômicos da população por tratar-se de populações expostas à profunda desigualdade social e isso implica, muitas vezes, situações extremas para aqueles alunos que se deslocam, pois essa política não mantém o mínimo do que deveria, como a alimentação escolar regular.

Diante das circunstâncias, a nucleação, ao faltar com a garantia das condições necessárias para a efetivação de uma educação “do e no campo” (Caldart, 2012a) para a população ribeirinha de Matacurá, comprometeu a qualidade do acesso e permanência dos alunos do campo dessa região, localizada no município de Baião, no estado do Pará.

Referências

- ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70, 1977.

- CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012a. p. 257-264.
- CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012b.
- CALDART, R. S. *Pedagogia do movimento sem terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2005a.
- CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. dos (org.). *Educação do campo: campo, políticas públicas, educação Campo*. Brasília, DF: Incra: MDA, 2008. (Por uma educação do campo, 7. NEAD especial, 10). p. 67-86.
- CALDART, R. S. *Teses sobre a Pedagogia do Movimento*. [S. n., s. l.], jun. 2005b. Não publicado.
- CARMO, E. S. do. *A nucleação das escolas do campo no Município de Curralinho - Arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito a educação*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 9 abr. 2002.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008*. Institui diretrizes complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: CNE, 2008.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Parecer CNE/CEB nº 23/2007*. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília, DF: CNE/CEB, 2007.
- FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. *Carta-Manifesto 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA*. Brasília, DF, jun. 2018.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HAGE, S. M. Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: ANPAE, 2011.

p. 1-11. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0481.pdf>. Acesso em: 31 maio 2024.

HAGE, S. M. Escolas Multisseriadas. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (org.). *Dicionário de verbetes: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/escolas-multisseriadas/>. Acesso em: 31 maio 2024.

NASCIMENTO, P. B. S. do. *Comunidades rurais e nucleação escolar: o caso de Ichu e Santa Rita no município de Valente, região sisaleira da Bahia*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.



Educação popular e gestão democrática

aproximações em torno da construção
de um projeto de sociedade

ADRIANA CORREIA DA LUZ

Introdução

Desde a invasão do Brasil pelos portugueses no ano de 1500 até os tempos atuais, o Brasil já passou por diferentes transformações no campo social e educacional, vivenciando diferentes modelos sociais e pedagógicos. Têm sido emergentes as discussões sobre as gritantes desigualdades sociais, econômicas e educacionais existentes no território brasileiro, somando-se as discussões de que desafios e caminhos precisam ser trilhados para alcançar, ao menos, a minimização dessas desigualdades. Compreendemos que as desigualdades listadas são frutos do modelo neoliberal e do projeto hegemônico de sociedade que vivenciamos mundialmente que o cenário político nacional atual do Brasil também contribui para esse panorama.

Observamos, na contramão desse modelo e projeto, algumas bandeiras levantadas, entre elas podemos destacar: exercício pleno da cidadania; promoção de uma educação de qualidade e para todos(as); igualdade de oportunidades; distribuição de renda; políti-

cas afirmativas para as minorias; práticas sociais democráticas; respeito às diferenças; entre outras.

Creamos que a efetivação dessas bandeiras poderá ser possível a começar pela construção de um projeto de sociedade pautado em valores e princípios democráticos e participativos, além de estratégias de articulação/mobilização fortes e amplas de compreensão de dados que mostrem não apenas a realidade, mas também caminhos – ações e políticas públicas no micro e no macro – a serem trilhados para vencer barreiras.

A partir do contexto apresentado, inquietos e instigados a partir de leituras sobre Educação Popular (EP) e Gestão Democrática (GD), propomo-nos a discutir quais princípios e fundamentos essas áreas apresentam, quais as aproximações entre elas em torno de um projeto de sociedade que corrobore para a minimização ou extinção dessas desigualdades, considerando que ambas estão relacionadas à educação. Educação que compreendemos como instrumento de transformação.

Freire (2000, p. 31) afirma que “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Partindo da afirmação de Freire – de ter a educação como meio de instigar as pessoas a pensarem criticamente e construírem uma sociedade mais democrática e menos desigual –, ousamos fazer esses escritos considerando que a prática da GD e da EP pode colaborar para que a sociedade alcance relações mais democráticas, humanizadoras e menos desiguais.

Para isso, recorremos à pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo e de abordagem exploratória, fundamentada em Holliday (2006), Pontual (2006), Paludo (2006, 2010), Freire (1987, 1996, 1997, 2000, 2001), Brutscher e Scocuglia (2017), Veiga (2003), Lück (2009), entre outros.

Inicialmente apontaremos o contexto histórico do surgimento da EP e GD, seus princípios e fundamentos, logo após faremos o exercício de aproximá-las na construção de um projeto político de sociedade mais democrático, inclusivo e equitativo. A partir dessa análise, constataremos se as duas áreas possuem princípios e fundamentos em comum. Com base nessa possível constatação, defenderemos se cada

uma, a partir do seu campo de atuação, pode contribuir para a construção de um projeto político democrático e inclusivo de sociedade.

Educação Popular: alguns apontamentos e princípios

A EP tem sido um campo amplo de debate no meio educacional e social nas últimas décadas, compreendemos que em sua amplitude não conseguiremos conceituá-la de forma simplória, assim apontaremos alguns princípios e fundamentos que a amparam e que a compõem, respeitando sua complexidade e importância. Mas, antes disso, é importante contextualizar o cenário histórico no qual se dá seu surgimento.

A concepção de EP teve sua história iniciada no cenário de luta na busca por condições dignas de vida da população e por afirmação de identidades. Paludo (2010) contextualiza o início em meio à luta do povo pela liberdade, fraternidade e igualdade ocorrida em meio às revoluções liberais modernas, destacando a Revolução Francesa. Ressalta que é “[...] nesse período histórico que iniciam as críticas radicais ao novo modo de produção, poder político e visão social de mundo que emergiam e que é fecundizada a luta dos movimentos reivindicatórios” (Paludo, 2010, p. 246), período em que havia a contestação de libertação e de busca pelo poder político do século XX.

Nesse contexto, “[...] do para que e qual a educação do/para o povo foi, de um lado, motivo de acaloradas discussões pelos intelectuais, políticos, governantes, ativistas e lideranças sociais e, de outro, presença nos movimentos sociais concretos” (Paludo, 2010, p. 246). Estavam o Brasil e a América Latina conectados nessas discussões, das quais emergiram propostas no campo da Educação: no Brasil destacou-se a concepção de EP, apesar de que Paludo (2010) destaca que no país a teoria e a prática da área iniciaram apenas nos anos de 1900.

Sobre a expressão “Educação Popular”, Brandão (2002 *apud* Paludo, 2010, p. 246) aponta que “[...] em que pesem os diferentes sentidos atribuídos à expressão educação popular na atualidade, é inegável que ela, no Brasil e na América Latina, existiu, existe e se firmou como uma das concepções de educação das classes populares”.

O autor se refere à EP como uma educação direcionada para os mais pobres, ou seja, às classes populares. Sobre isso, é importante ressaltar que qualquer educação deve ser desenvolvida com o povo e não para o povo. A participação das pessoas na discussão de que educação deve ser vivenciada pelo seu povo é essencial no caminho de praticar uma educação contextualizada, que contribua para o estímulo à criticidade dos sujeitos e à sua formação cidadã.

No Brasil, nos anos de 1960, Freire se engaja de forma mais direta nas discussões de uma educação das classes populares, dando início à proposição de um processo de formulação de uma nova pedagogia e de práticas educativas populares. De acordo com Paludo (2010), o processo de formulação dessa nova pedagogia teve os movimentos de cultura popular como grandes sementeiros de ideias e experiências. A autora aponta que, nos anos de 1990, Freire passou a ser o principal idealizador dessa concepção de educação do povo e na atualidade é um dos principais inspiradores da EP.

Sobre a concepção de EP, Paludo (2006) aponta que ela se apresenta, na prática e na teoria, como uma concepção educativa.

No que se refere à prática, a autora ressalta que a área “[...] é vinculada ao ato de educar, a uma multiplicidade de ações ou práticas educativas plurais, com diferentes características e bastante diversas, orientadas, entretanto, por uma intencionalidade transformadora” (Paludo, 2006, p. 55).

No que se refere à teoria, a mesma autora (2006, p. 55) destaca que: “[...] a Educação Popular é resgatada como uma pedagogia, como uma Teoria da Educação, que está sempre em processo de revisão e (re)elaboração e que se alimenta da reflexão sobre o ato de educar visando (re)orientá-lo”.

Salientamos que na EP a prática e a teoria estão associadas, elas não se separam, em que temos como plano de fundo a teoria enquanto concepção de uma pedagogia e temos a prática vinculada ao fazer pedagógico, ou seja, ao ato de educar. Enquanto a teoria está pautada no processo contínuo de reflexão, revisão e reelaboração dessa teoria educacional que se encontra em constante movimento, a prática sobressai sua intencionalidade transformadora a partir das contribuições dadas na formação e emancipação dos sujeitos.

Ainda sobre a perspectiva educativa da EP, Gadotti (2013, p. 2) aponta que:

A Educação Popular, como prática pedagógica e como teoria educacional, pode ser encontrada em todos os continentes. Como concepção geral da educação, ela passou por diversos momentos epistemológicos educacionais e organizativos, desde a busca da conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa de uma ‘escola pública popular’ e comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã.

Já Holliday (2006, p. 236) traz uma concepção que ultrapassa as barreiras do campo educativo, identificando-a

[...] como produto da história latino-americana, particularmente vinculada aos esforços transformadores dos setores, processos e movimentos sociais e políticos do continente que sofrem e lutam por eliminar as assimetrias de todo tipo. Por isso, acreditamos que é função dos desafios históricos figurar os esforços de análise crítica e de refundamentação produzidos a partir do campo da Educação Popular.

O autor aponta ainda que ela é “[...] ao mesmo tempo, um fenômeno sociocultural e uma concepção de educação” (Holliday, 2006, p. 235).

Observamos que as concepções de educação apresentadas não são excludentes entre si, elas se complementam, ora podem ser praticadas de forma individualizada, ora podem ser praticadas de forma associada. A sua concepção como fenômeno sociocultural amplia sua atuação e concepção, ultrapassa o campo educacional, passando a ser identificada nos movimentos sociais que almejam transformações das estruturas sociais, econômicas e culturais existentes, em especial visando contribuir para o fortalecimento e a emancipação dos cidadãos das camadas populares.

O Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL) (1994, p. 73 *apud* Pontual, 2006, p. 92) aponta que:

A Educação Popular constitui uma prática referida ao fazer e ao saber das organizações populares, que busca fortalecer-la enquanto sujeitos coletivos, e assim, contribuir através de sua ação-reflexão ao necessário fortalecimento da sociedade civil e das transformações requeridas, tanto para a construção democrática de nossos países, como para o desenvolvimento econômico com justiça social.

É possível observar, a partir das afirmações do CEAAL, o papel político e proposito da EP na sociedade, sua intenção de colaborar para a efetivação de práticas democráticas e transformações sociais, indo de encontro ao modelo hegemônico imposto.

Holliday (2006, p. 235) reforça que tal educação enquanto fenômeno cultural “[...] faz referência a uma multiplicidade de práticas com características diversas e complexas, que têm em comum uma intencionalidade transformadora”.

A sua intencionalidade transformadora está presente não apenas na concepção enquanto fenômeno cultural, mas também na sua concepção educacional, já que, ao propor um novo paradigma educacional – que se opõe a um modelo de educação autoritário, de reprodução, predominantemente escolarizado e que desassocia a teoria da prática – ela assinala seu caráter transformador na educação.

Além das concepções de educacional e de fenômeno cultural, consideramos importante destacar mais alguns fundamentos que constituem a EP, entre eles, destacamos que, tanto nos discursos mais antigos como nos mais contemporâneos do campo, a teoria e a prática se apresentam como indissociáveis.

Sobre isso, Brutscher e Scocuglia (2017, p. 170) ressaltam que “[...] a educação popular contemporânea, desde o discurso fundacional, não pode ser concebida como uma teoria desvinculada da prática”.

Vemos em Freire (2001, p. 26) que “[...] na verdade, o que devemos buscar é a unidade dialética, contraditória, entre teoria e prática, jamais sua dicotomia”. Dessa forma, o discurso teórico precisa se concretizar por meio da prática, estando ambos associados. Esse exercício de praticar o que se discursa – teoria – não é simples, mas necessário quando se propõe desenvolver uma educação transformadora, na qual se educa pelo exemplo e não pelas palavras proferidas.

No que se refere à busca por transformação social, esse campo da educação pauta-se também na participação do povo.

Segundo Pontual (2006, p. 91),

[...] a participação cidadã é elemento substantivo para possibilitar efetivamente uma ampliação da base democrática de controle social sobre as ações do Estado. [Destacando que neste processo] amplia-se e aprofunda-se a prática da democracia e constrói-se uma cidadania ativa.

Como dito em alguns parágrafos anteriores, a EP propõe a participação do povo, com o povo e não para o povo. Sem participação não há democracia, sendo ela base para o exercício democrático. Tal exercício requer participação, pois sem participação não há transformação social, já que ela requer organização e ação não apenas individual, mas também coletiva.

Brutscher e Scocuglia (2017, p. 168-169), afirmam que a EP contemporânea

[...] visa transformar a estrutura social injusta e reorganizar o sistema social, político, econômico e educacional, criando uma nova cultura, se não livre de opressão, ao menos, de combate às desigualdades sociais e às estruturas de opressão praticamente instituídas. Nessa perspectiva, a educação popular dialoga, diretamente, com um projeto político de sociedade.

Enquanto busca a transformação da sociedade na tentativa de reorganizar o sistema social e as estruturas de opressão praticadas e instituídas na sociedade, a EP explicita sua dimensão política: essa transformação dialoga com uma proposta de projeto político transformador, mas que projeto é esse?

Sobre isso, Brutscher e Scocuglia (2017, p. 169) destacam que o discurso fundacional da EP contemporânea se encontra vinculado “[...] com um projeto sociopolítico libertador (democrático, popular, de cooperação) e, como tal, seu comprometimento teórico e prático (científico e político) em libertar os sujeitos individuais (oprimidos) e coletivos (classes populares) da injustiça e da opressão”.

O projeto político transformador que o campo propõe está pautado em bases democráticas, nas quais haja cooperação entre os sujeitos, como também construção coletiva que fortaleça e contribua para a emancipação dos oprimidos e das classes populares.

Em suma, a EP se constitui de um grande conjunto de teorias e de práticas, que não apenas no Brasil, mas em diversas partes do mundo, tem em comum o compromisso com a população mais pobre – sujeitos individuais e sujeitos coletivos –, buscando fortalecer esses sujeitos. Almeja colaborar para a emancipação humana, para a construção de estruturas sociais, políticas, econômicas e educacionais mais justas e menos desiguais. Sustenta-se em práticas democráticas e de cooperação, nas quais teoria e prática se articulam. Assim, tanto como concepção educacional e como fenômeno cultural, ela se opõe aos projetos hegemônicos impostos.

Gestão Democrática Escolar: alguns apontamentos e princípios

A GD Escolar surgiu a partir do contexto de redemocratização do Brasil, em que o país estava saindo de um contexto político de ditadura militar que, por duas décadas, cerceou o direito à voz do povo brasileiro por meio da prática da censura, de perseguição política, de supressão de direitos políticos e de repressão às pessoas. Com o término da ditadura, os cidadãos almejavam participar das decisões do país, retomar seus direitos políticos e sociais.

Segundo Silva (2016, p. 5), após a ditadura:

[...] inicia-se um novo panorama político que proporcionará aos cidadãos e cidadãs a participação na sociedade, possibilitando-o (a)s a voz e voto nas decisões políticas e na escolha dos representantes. Deste modo, um novo momento histórico é presenciado pelos brasileiros e brasileiras: a redemocratização do país.

Nesse contexto, surgem as discussões sobre a redemocratização do país que desencadearam a promulgação da Constituição Federativa

do Brasil em 1988, trazendo no seu artigo 206, inciso VI, como um dos princípios do ensino da educação nacional a GD (Brasil, 1988). Apesar do regime democrático, no início dos anos 1990 o país passa por algumas mudanças no campo político que incidiram no *impeachment* do presidente Collor.

Segundo Silva (2016, p. 7):

O impeachment lança na sociedade um desejo de maior participação nos caminhos da nação, e como não poderia deixar de ser, além de influenciar a eleição de coligação de partidos de esquerda, influencia também os designios do campo educacional, reforçando as concepções da gestão democrática nas escolas, já sugerida na Constituição de 1988.

É nesse contexto que a GD começa a ser pensada e implementada no país como um princípio legal.

Cientes desse contexto, considera-se importante empenhar esforços na tentativa de compreender o que é essa área, seus princípios e fundamentos basilares.

Iniciamos por Souza (2009, p. 125), que a comprehende como um processo político

[...] no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas.

O mesmo autor afirma ainda que o processo de GD precisa ser:

[...] sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (Souza, 2009, p. 125-126).

Podemos destacar alguns elementos presentes nas falas de Souza, entre eles, a presença intensa dos princípios do diálogo, da participação, do foco na tomada de decisões compartilhadas, além do caráter político da GD.

Nesse sentido, Cabral Neto e Castro (2011, p. 754) reforçam que a GD se caracteriza por princípios participativos, destacando-a como “[...] um espaço de descentralização do poder, de participação e de autonomia das instituições. Portanto, ela possibilita a construção da cidadania e deve ser considerada fundamental na formação do cidadão”.

A formação de cidadãos está vinculada a uma visão de mundo e de sociedade, ela mostra que relações sociais almejamos, que homem desejamos formar e que atuação social desejamos que esse homem pratique, elementos que precisam estar presentes na proposta de um projeto de sociedade.

Lück (2009, p. 71) define a GD

[...] como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação.

Observamos que Lück (2009) destaca que a GD não se dá apenas nas decisões coletivas, mas no processo se assumir os compromissos – decisões – também de forma coletiva e individual na busca da efetivação (cumprimento) dos compromissos nessas duas esferas de atuação. É a coletividade comprometida enquanto grupo, mas também enquanto profissional/cidadão/sujeito.

Apesar de óbvio, consideramos importante destacar que sem coletividade não há GD, pois ela se faz no coletivo, atentando que, além da participação de todos e a ocorrência de decisões coletivas, é crucial o compartilhamento de compromissos para efetivar as decisões tomadas, colocando-as em prática. Ao afirmar que “[...] a gestão democrática pressupõe o efetivo envolvimento e participação de todos os sujeitos na tomada de decisão do processo administrativo e

no planejamento pedagógico escolar” (Cabral Neto; Castro, 2011, p. 756), compreendemos que seu fim apenas é alcançado na efetivação das ações definidas coletivamente.

A GD está – precisa estar – na e com a educação, a educação está (precisa estar) na e com a sociedade. Logo, tanto a GD como a instituição escolar se consolidam a partir dos princípios da sociedade na qual estão inseridas.

Sobre isso, Souza (2009, p. 127) destaca que a escola “[...] uma vez que é parte dela, instituinte dela e instituída por ela. Dessa maneira, expressa formas de manutenção e reprodução da cultura muito próximas do que acontece fora dos seus domínios”, já que “[...] a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política” (Freire, 2000, p. 40).

Segundo Lima (2018, p. 26):

A gestão democrática da escola não é apenas, nem sobretudo, um problema organizacional e de gestão, mas antes uma questão central ao processo de democratização da educação, de expansão e realização do direito à educação, de possibilidade de educar para e pela democracia e a participação.

Vemos em Lima (2018) que democracia e participação devem estar presentes no ato de educar, logo presentes nas instituições escolares. A prática da GD é um espaço legítimo da democracia e da participação se concretizarem, serem exercidas.

Veiga (2003, p. 277) ressalta que:

A gestão democrática nada tem a ver com a proposta burocrática, fragmentada e excludente; ao contrário, a construção coletiva do projeto político-pedagógico inovador procura ultrapassar as práticas sociais alicerçadas na exclusão, na discriminação, que inviabilizam a construção histórico-social dos sujeitos.

Compreendemos que a construção social dos sujeitos citada por Veiga (2003) precisa estar alicerçada na proposição de uma sociedade voltada às necessidades de seu povo. Quando falamos de GD, referi-

mo-nos a um espaço físico restrito – a escola –, mas compreendemos também que a escola, ao colaborar na educação integral dos estudantes e na sua formação enquanto cidadãos, acaba colaborando para a sua formação social enquanto sujeitos históricos. Essa formação realizada na escola pode ultrapassar os muros dela indo até a família, a comunidade e a sociedade. As vivências de inclusão, respeito às diferenças, ao princípio da participação e da democracia quando vividas dentro da escola colaboram para vivências e práticas sociais dos estudantes e dos profissionais também fora dela.

Veiga (2003, p. 277) afirma ainda que “[...] um processo de construção coletiva fundada no princípio da gestão democrática reúne diferentes vozes, dando margem para a construção da hegemonia da vontade comum”.

É fato que há um poder dominante hegemônico na sociedade, o qual está pautado em relações desiguais e excludentes. Quando Veiga ressalta a construção de uma hegemonia da vontade comum, ela se refere ao povo, ou seja, à população que sofre essas relações desiguais e tem muitas vezes seus direitos negados. Pode-se afirmar que a hegemonia da vontade comum está pautada na construção de um projeto político social equitativo, participativo e democrático, diferente do modelo vivenciado atualmente.

Em suma, GD Escolar é um processo que abrange aspectos políticos, administrativos e pedagógicos pautado em princípios participativos e democráticos que envolve todos os seguimentos da comunidade escolar, no qual se discute, toma decisões e se assumem compromissos de forma coletiva acerca da administração e do planejamento da escola, focando seu desenvolvimento.

Educação Popular e Gestão Democrática Escolar: aproximações em torno da construção de um projeto de sociedade

Propomos neste item dialogar sobre as aproximações da EP e GD em torno da colaboração e da construção de um projeto político de socie-

dade, a partir da análise dos seus princípios e fundamentos basilares apresentados anteriormente.

Elencamos a seguir nove princípios e fundamentos identificados a partir da explanação sobre EP e GD tida neste artigo.

Quadro 1 - Princípios e características basilares da Educação Popular e da Gestão Democrática Escolar

Princípio/ característica	Presente em:		Autores que abordaram
	Educação popular (ep)	Gestão democrática (gd)	
Defende a prática da democracia	X	X	Lima (2018); Pontual (2006).
Defende a participação	X	X	Cabral Neto e Castro (2011); Lima (2018); Lück (2009); Pontual (2006); Souza (2009).
Projeto de político de sociedade	X		Brutscher e Scocuglia (2017); Holliday (2006).
Colabora para a formação de cidadãos	X	X	Cabral Neto e Castro (2011); Pontual (2006).
Defende uma sociedade menos desigual e excluente, ou seja, mas inclusiva e equitativa	X	X	Brutscher e Scocuglia (2017); Pontual (2006); Veiga (2003).
Afirma que prática e teoria são indissociáveis	X		Brutscher e Scocuglia (2017); Freire (1996); Freire (2001); Holliday (2006).
Descentralização de poder/ tomada coletiva de decisões		X	Cabral Neto e Castro (2011); Souza (2009).
Foco nas classes populares/oprimidos	X		Brutscher e Scocuglia (2017); Gadotti (2013); Paludo (2010).
Incentiva a emancipação, fortalecimento e a transformação dos sujeitos	X	X	Holliday (2006); Paludo (2010); Veiga (2003).

Fonte: elaborado pela autora.

Destacamos que a avaliação tem como referência as abordagens trazidas neste documento.

A partir da análise do quadro, observamos que a EP e a GD apresentam diversos princípios e fundamentos em comum. Destaca-se o forte viés democrático em ambas, presentes nas abordagens de Pontual (2006) e Lima (2018). Esse viés é observado tanto na apresentação explícita do termo “democracia” e “democrático”, quanto por meio de outros termos que compõem as relações democráticas, como a participação. A participação está presente no discurso tanto da EP, abordado por Pontual (2006), como na GD, abordado por Souza (2009), Cabral Neto e Castro (2011), Lima (2018) e Lück (2009).

Outro elemento que transparece essas aproximações entre EP e da GD consiste no discurso da construção de uma sociedade mais equitativa, ou seja, menos desigual, podemos observar nas abordagens de Pontual (2006), Veiga (2003) e Brutscher e Scocuglia (2017).

No que se refere às contribuições na formação de cidadãos, observamos nas falas de Cabral Neto e Castro (2011) e Pontual (2006). Outro elemento que compreendemos que está vinculado à formação de cidadãos se trata do incentivo ao fortalecimento, à emancipação, à transformação e à formação dos sujeitos – individuais e coletivos – presentes nas duas abordagens, a partir dos autores Paludo (2010), Holliday (2006) e Veiga (2003). Sobre a contribuição na formação dos sujeitos emancipados, essa característica está mais evidente na EP, em especial nas falas de Holliday (2006) e Paludo (2010), que destacam a intencionalidade transformadora dessa educação e da emancipação dos homens. Consideramos crucial que a educação, seja ela qual for, almeje o desenvolvimento pleno do educando e considere o ato de educar como um ato de transformar, porque nos formamos em convivência com os outros e nos emancipamos a partir da prática transformadora, crítica, libertadora e humanizadora.

Sobre a indissociabilidade entre a teoria e a prática, observamos mais evidente na EP a partir dos discursos de Holliday (2006), Brutscher e Scoglia (2017) e Freire (1996, 2001). Defendemos que qualquer educação emancipatória e progressista deve ser pautada na defesa da associação entre teoria e prática, uma vez que, quando

estão desassociadas, corremos o risco de ter um discurso raso, incoerente e reprodutor de uma educação bancária descontextualizada, bem como reprodutora da ideologia dominante.

Já sobre a descentralização do poder e as tomadas coletivas de decisão, identificamos no discurso referente à GD, não sendo evidente na EP. Entendemos a EP enquanto concepção de educação das classes populares e enquanto defensora da democracia e, por isso, embora não tenha sido explícita sua defesa pela tomada coletiva de decisão, ela existe e é base para a sua prática.

Sobre o foco nas classes populares e nos oprimidos, este princípio é destacado por Paludo (2010), Gadotti (2013) e Brutscher e Scocuglia (2017). Reafirmamos a partir de Freire (1987, p. 26) que “[...] nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos”.

No que se refere à colaboração da EP e da GD em contribuir na construção de projeto político de sociedade, podemos observar concordância a partir dos discursos de Brutscher e Scocuglia (2017) e Holliday (2006).

Brutscher e Scocuglia (2017, p. 169) ressaltam que

[...] o discurso fundacional da educação popular contemporânea faz questão de explicitar e assumir a dimensão política da educação, não na perspectiva das classes e dos sistemas dominantes, mas das classes populares, ou seja, procura se vincular a um projeto político democrático e popular.

Fica evidente que os autores entendem a EP como um meio, um espaço para a construção de um projeto político de sociedade.

Considerações finais

Constatamos que a EP e a GD dialogam acerca de diversos princípios e fundamentos. Propomos neste artigo compreender melhor as duas áreas, além de identificar pontos que as aproximam, em especial em torno de um projeto político de sociedade. Brutscher e Scocuglia (2017) destacam que um dos discursos fundacionais da EP é a

sua contribuição da construção de um projeto político de sociedade. A partir dos princípios e dos fundamentos que as aproximam, compreendendo que um dos fundamentos principais da EP é a construção desse projeto de sociedade, mesmo apresentando princípios e fundamentos que não foram comuns às duas, considerando a análise realizada neste documento, entendemos que ambas podem colaborar na construção desse projeto de sociedade.

Afirmamos isso a partir da compreensão de que a GD Escolar pode colaborar para criação e ampliação de estruturas democratizantes, ocasionando assim o favorecimento do exercício da participação popular – comunidade intraescolar e extraescolar.

Mas que projeto de sociedade é esse que a EP e a GD podem colaborar a partir de seus princípios e fundamentos?

Um projeto de sociedade fundamentado e pautado em princípios democráticos, no qual a participação, a tomada de decisão compartilhada e o compromisso de executar essas decisões sejam não apenas coletivos, mas também individuais. Um projeto cujas características são: a participação – direito a vez, voz e voto – feita de forma contínua e respeitosa; a justiça, a equidade e a inclusão como peças principais; os sujeitos enquanto protagonistas que exercem sua cidadania plena; a prática e a teoria não desassociadas; pautado na busca pela emancipação humana e na transformação das estruturas sociais, econômicas, educacionais e culturais excludentes e dominantes.

Freire (1997, p. 61) ressalta que:

É difícil, realmente, fazer democracia. É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática. Não é o que digo o que diz que eu sou democrata, que não sou racista ou machista, mas o que faço. É preciso que o que eu diga não seja contraditado pelo que faço. É o que faço que diz de minha lealdade ou não ao que digo.

Como Freire afirma, sabemos que o exercício da democracia não é simples e que requer não só teoria, mas sobretudo prática num movimento constante de ação-reflexão-ação. Entretanto, sabe-

mos também que as lutas iniciam no micro e vão se ampliando até o macro, por isso propomos que os sujeitos possam se desafiar a discursarem e praticarem a democracia, já que sem ela um projeto político democrático e inclusivo de sociedade não é possível.

Em suma, em concordância com Freire (1997, p. 53) ao afirmar que “[...] sem intervenção democrática do educador ou da educadora, não há educação progressista”, convidamos os educadores, atuantes ou não em sala de aula e aqueles que estão num processo crítico teórico e prático de colaborar para a construção de uma sociedade mais democrática, menos desigual, mais justa, mais humanizada e participativa, a fortalecerem suas práticas educativas e a ampliarem suas contribuições na construção desse projeto político democrático e inclusivo de sociedade presente nos discursos e práticas da EP e da GD. Não importa o tamanho e alcance da sua ação, importante é a sua ação, é a sua práxis. E que tal que ela seja pautada na EP e GD?

Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jun. 2021.
- BRUTSCHER, V. J.; SCOCUGLIA, A. C. *Discursos da educação popular contemporânea: encontros com Michel Foucault e Paulo Freire*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2017.
- CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/35zWgbwzyNc8dddjmJdsGhF/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2021.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Disponível em: http://www.apoioesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros inscritos*. São Paulo: EdUnesp, 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v. 21). Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.
- FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões de nossa época, v. 23). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica_educacao.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1997. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-que-mousa-ensinar.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.
- GADOTTI, M. *Estado e educação popular: desafios de uma política nacional*. [S. n.], Brasília, DF, p. 1-21, 2013. 1ª Reunião Ampliada da RECID. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/04e74d25-59e2-403f-9c9a-f08ecbd4db84>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- HOLLIDAY, O. J. Ressignificemos as propostas e práticas de educação popular perante os desafios históricos contemporâneos. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (org.). *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília, DF: UNESCO, 2006. (Coleção Educação para Todos, v. 4). p. 233-239. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 maio 2021.
- LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.
- LÜCK, H. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.
- PALUDO, C. Educação Popular: dialogando com redes latinoamericanas (2000-2003). In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (org.). *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasilia, DF: UNESCO, 2006. (Coleção Educação para Todos, v. 4). p. 41-61. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&Itemid=30192.

mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 maio 2021.

PALUDO, C. Educação Popular. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-34. Disponível em: https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Danilo_R._Streck_Dicion_rio_Paulo_Freirez-lib.org_.epub_.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

PONTUAL, P. Educação popular e democratização das estruturas políticas e espaços públicos. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (org.). *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília, DF: UNESCO, 2006. (Coleção Educação para Todos, v. 4). p. 91-101. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 maio 2021.

SILVA. R. M. Processo histórico e político da gestão democrática escolar no brasil. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 4-14, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/3035/2141>. Acesso em: 12 jun. 2021.

SOUZA. Â. R. de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.



Vozes dissonantes

relações de poder e educação no sistema socioeducativo

ALEXANDRE FILORDI DE CARVALHO | MARIANA DA SILVA SANTOS

Introdução

Esta pesquisa tem por objetivo investigar as relações de poder estabelecidas entre alunos(as) e professores(as) em ambientes de cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade no estado de São Paulo. Destacam-se os aspectos específicos desse ambiente para que seja possível buscar compreender como a produção de um espaço com características disciplinares tão marcadamente explícitas age profundamente na subjetivação dos corpos de adolescentes entre 12 e 21 anos, engendrando modos de vida. A hipótese emerge a partir da participação de um agente comumente encontrado nesses espaços, a saber, o(a) professor(a), que, através da prática docente, pode representar a produção de subjetividades outras que não aquelas propostas pelo sistema hegemônico de educação.

A produção de subjetividades através de relações de poder em locais de cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade será investigada desde sua concepção e endereçamento (Butler, 2019a, 2019b), utilizando-se conceitos foucaultianos (2014,

2015, 2019), como docilização e poder. Nesse sentido, professores(as) e educadores(as) que fazem parte do processo socioeducativo passam a ser vistos como vasos comunicantes entre o dentro e o fora da instituição, exaltando a relação de interdependência entre tais espaços que, ao promover certa permeabilidade seletiva, configuram os(as) educadores(as) como importantes agentes na produção de subjetividades (Godoi, 2017).

O artigo se divide em três partes introdutórias à discussão apresentada pela hipótese. Primeiro busca-se apresentar o Estado como produtor de um poder tutelar, que se espalha para os mais diversos setores sociais, caracterizando a governamentalidade nas sociedades disciplinares como a técnica de ação que mantém os sistemas hegemônicos operando. É essa própria sociedade capitalista, neoliberal, autoritária e disciplinar que produz o sujeito delinquente, seja ele menor ou maior de idade. Nesse caso, cabe ao artigo evidenciar como se dá a formação do delinquente adolescente, que já não é o menor de outrora, mas o(a) autor(a) de ato infracional, endereçado, precarizado e marcado, prévia e posteriormente à sua internação. Para eles, há lugar social demarcado: o sistema socioeducativo. As inúmeras aproximações com as prisões fazem com que seja necessário pensar, o que ocorre ao longo da terceira seção desta pesquisa, sobre os caminhos de tal sistema até que se tornasse o que é hoje. Assim, por fim, podemos observar o papel dissonante de professores(as) que se soma à dissonância de adolescentes que não se encaixaram nos moldes sociais impostos e acabaram no mesmo lugar, em busca de brechas e rachaduras que lhes permitam continuar.

O Estado tutelar e poder disciplinar

O papel que outrora fora desempenhado unicamente pelo Exército, pela vigilância policial ostensiva, pelos tribunais e prisões já não ocorre se não a partir de uma rede de controle que não tem início nem fim no sistema punitivo (Foucault, 2019). Ao se estender por toda a sociedade, espalha-se por programas sociais, consultórios

médicos, pelas diversas disciplinas “psi” – Psicologia, Psiquiatria, Psicanálise etc.–, pela educação, pela família, em nome de uma adequação docilizadora perseguida em prol da individuação do sujeito, de modo a construir subjetividades que preservem ideais que preenchem endereçamentos estabelecidos, buscando sufocar os movimentos dissonantes, em prol da disseminação de consonâncias sistêmicas (Foucault, 2014).

Os mecanismos disciplinares, que passam a se multiplicar e ocupar cada vez mais espaços a partir do século XVIII, tornam-se responsáveis por promover a individuação de todos os sujeitos que fazem parte das sociedades ocidentais, sem exceção, não sendo possível esquivar-se das relações de poder que perpassam suas vidas (Foucault, 2019). Desse modo, os ambientes de privação de liberdade – sejam eles as prisões ou mais recentemente as unidades de internação para cumprimento de medidas socioeducativas – são mais um dos centros de produção de subjetividades que agem através da disciplina em busca da construção e consolidação de um sujeito que se enquadre nos moldes capitalistas de produção. Portanto, podemos pensar nos ambientes de cumprimento de medidas socioeducativas com ao menos três funções declaradas fortemente arraigadas na lógica disciplinar, pois estes se propõem, ao mesmo tempo, a controlar os resultados advindos das “conquistas” educacionais, psicológicas e de vigilância através da privação de liberdade.

O poder disciplinar é circulante e funciona de modo encadeado, dessa forma, inúmeras são as técnicas aplicadas diariamente sobre os corpos na busca constante por controle (Foucault, 2014). A roupa-gem do sistema socioeducativo pode parecer nova para os que não se atentarem aos detalhes do controle que se mostram como continuidades constantes no encarceramento, entretanto uma semelhança com o sistema carcerário se destaca: os corpos que ocupam tais locais não se encaixam nas produções hegemônicas desejadas. Ademais, são constantemente campos de disputa, de narrativas e empreendimentos de poder. Assim sendo, para o Estado, cabe a tentativa de retomada de produção de subjetividades que, nesse caso, se dá a partir do encarceramento, em um investimento para produzir o corpo

adaptado. Sua utilidade não necessariamente é produtiva no contexto de geração de mais-valia. O corpo desses(as) jovens pode ser produtivo na instigação do medo, do terror, da insegurança endereçado a corpos sem rostos, sem famílias, sem antecedentes de “cidadão de bem”. Sua vida é útil na produção de delinquentes. Endereçando delinquentes, pode-se penalizar individualmente aqueles que o próprio capitalismo busca capturar e marcar.

De adolescente à delinquente

A passagem do adolescente com condutas antissociais – quase sempre associadas a uma fase de descoberta da vida e das diferentes possibilidades que lhe são apresentadas – para o(a) adolescente autor(a) de ato infracional – o(a) delinquente – é feita de forma seletiva, como parte de um processo de escolha social que virá a caracterizar uma das frentes de controle das sociedades capitalistas (Hulsman, 2012). Tal diferenciação ocorre através da normalização engendrada pela disciplina, de modo que algumas atitudes e comportamentos soem tão naturais que, apesar de não estarem escritos em leis e de raramente serem proclamados em alto e bom tom, mostram-se como parte de uma regra que não valida apenas a vontade de alguns, mas que se faz essencial para o funcionamento do contrato social, resguardando a todos, sendo assim responsável por solidificar atitudes, ações, modos de agir e pensar que ocorrem quase que automaticamente (Foucault, 2019).

Mas como são selecionados os delinquentes? Devemos lembrar, primeiramente, que os regimes de verdade em torno do crime têm sua construção marcada pelos diferentes momentos históricos e sociais vividos, de modo que as crenças quanto ao que é crime e quem é criminoso estejam em constante mudança. No entanto, o papel ocupado por determinadas parcelas populacionais tem sido, principalmente desde o início do século XVIII, marcado por uma posição de controle dos corpos e ações com o objetivo de fazê-los ocupar-se a maior parte do tempo com questões rotineiras, como seus empregos e famílias. Ocorre que, com o aumento dos desejos de consumo e as

diversas situações de desigualdade impostas pelo capitalismo, constroem-se novas subjetividades que ficam à margem daquelas anteriormente citadas. Para aqueles que se enquadram nessa categoria, uma verdade anterior à do crime é moldada – a da marginalidade (Passetti, 1999). Separando o marginal e o criminoso, temos apenas a prisão e os diversos meios pelos quais a justiça age.

Como forma de dar continuidade aos regimes de castigos que são incessantemente impostos a crianças e adolescentes desde seu nascimento, em busca de uma suposta necessidade de conseguir obediência – valendo-se de força ou de ameaças que se utilizam do poder de usá-la –, é construída uma sociabilidade baseada na crença de que o poder de punir os mais jovens é legítimo e indissociável da educação (Passetti, 2012). Para além dessa concepção, ocorre a construção de um discurso científico baseado em dados que nunca se mostram verdadeiros, mas que, repetidos inúmeras vezes, constroem sobre si um regime de verdade que parece ser indestrutível (Foucault, 2019). Com efeito, passa-se a olhar para a privação de liberdade de adolescentes delinquentes como necessária, em que tal prática, “[...] tornando invisíveis as fontes geradoras da criminalidade de qualquer natureza, permite e incentiva a crença em desvios pessoais a serem combatidos, deixando encobertos e intocados os desvios estruturais que os alimentam” (Karam, 2012, p. 91).

Ademais, o sistema vigente segue sendo estruturado em pilares racistas que são retroalimentados pela suposta ideia de neutralidade racial que, escondido em uma fantasia de busca pela segurança pública, encarcela corpos – em grande parte negros e pobres – e destina recursos públicos que poderiam e deveriam ser aplicados em alternativas para a mitigação da desigualdade social, na manutenção e principalmente na expansão do sistema penal (Davis, 2019).

Assim, diante de um cenário, em grande parte das vezes, de violação de direitos do(a) adolescente e de sua família, o que se observa é a construção de um sujeito delinquente. A administração de seus corpos e vidas vem se dando a partir de sua construção como indivíduos que ocupam um lugar menor que o de humanos. Os diversos meios de comunicação e mídia, o funcionamento do aparato judiciário e os argumentos infundados que caracterizam parcelas da população

como representantes do mal na Terra constroem no imaginário de outras parcelas da população uma série de barreiras de medo, insegurança e desumanização (Butler, 2019b). Importante, porém, é lembrar que tais construções também perpassam seus próprios alvos, sendo responsáveis pela sedimentação de subjetividades delinquentes nos(as) próprios(as) jovens. Enfim, “[...] a pena, na realidade, só se explica – e só pode se explicar – em sua função simbólica de manifestação de poder e em sua finalidade não explicitada de manutenção e reprodução deste poder” (Butler, 2019b, p. 82).

Percursos e percalços do sistema socioeducativo

A Justiça Juvenil percorreu um longo caminho até que pudesse se caracterizar da forma que a percebemos atualmente, sendo campo de constantes lutas de movimentos sociais, de familiares de internos(as), egressos(as) e profissionais que atuam direta e indiretamente no sistema. O processo de sedimentação das verdades observadas na atual conjuntura do sistema socioeducativo não é linear e/ou inerte. No estado de São Paulo, a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA) é responsável por fazer valer as medidas socioeducativas de semiliberdade e internação para adolescentes que sejam acusados(as) de ter cometido ato infracional entre os 12 e 18 anos de idade.

Dois marcos importantes compõem a trajetória do sistema de Justiça Juvenil pós a Constituição Federal de 1988. O primeiro deles, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi sancionado no dia 13 de julho de 1990, como Lei nº 8.069, com a promessa de garantia de direitos às crianças e adolescentes brasileiras, concedendo-lhes o título de “pessoa de direito” (Brasil, 1990). Enquanto o segundo, a partir da Lei nº 12.594, ficou conhecido como Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), que viria, 22 anos depois da sanção do ECA, regulamentar a execução das medidas socioeducativas aplicadas em território nacional (Brasil, 2006). Porém, esse percurso não começou aí.

A história da Justiça Juvenil no Brasil é permeada por grande número de descontinuidades no que diz respeito ao olhar sobre as ilegalidades cometidas por menores de idade, contudo, uma série de permanências e constâncias também podem ser observadas, estas são, por vezes descritas em lei, por vezes normatizadas através da disciplina. Assim, entre 1830 e 1940, considerava-se que aqueles com idade até 14 anos não deveriam responder pelos crimes que viessem a cometer, entretanto todos os que tivessem entre 14 e 17 anos e se envolvessem em operações ilícitas deveriam ser levados às casas de correção. Foi somente a partir de 1940, quando o Código de Menores Mello Mattos de 1927 – o primeiro a versar sobre os procedimentos que deveriam ser adotados mediante a necessidade de correção de todos os considerados menores – ainda estava em vigor (Oliveira, 2012) que, “[...] com o Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940, a idade de dezoito anos foi fixada como marca que separa a inimputabilidade penal” (Passetti, 1999, p. 28). O Código de Menores de 1927 tinha uma visão voltada para a prevenção geral a partir da correção por um saber multidisciplinar assistencialista.

Alguns rompimentos começaram a ocorrer com a instauração da ditadura civil-militar, em 1964, que passou a delinear uma visão de quem seriam os delinquentes que tem reflexos até hoje na sociedade brasileira. Foi durante tal regime que o Código de Menores de 1979 entrou em vigor e, em uma suposta tentativa de ressocialização, passou a aprisionar os menores de 18 anos considerados provenientes de situação irregular. Eram eles: “[...] crianças e jovens oriundos de famílias trabalhadoras de baixa renda, geralmente desorganizadas. O menor em situação irregular é aquele que vive na situação de marginalidade social” (Passetti, 1999, p. 30-31). É a partir daí que se passa a observar, de modo cada vez mais contundente, a institucionalização como forma de controle de crianças e adolescentes dissonantes, buscando engendar modos de vida baseados na docilização e no adestramento, quase que como regra, a partir do uso de força física, coação e coerção (Oliveira, 2012). Nesse sentido, as continuidades se mostram muito mais presentes que os rompimentos de conduta quanto ao tratamento do então conhecido “menor”.

O ECA, ao redimensionar o papel do Estado na prestação de assistência, supervisão e atuação nas políticas sociais voltadas às crianças e aos adolescentes, resultando na entrada de órgãos civis e também de organizações não governamentais na esfera do atendimento (Passetti, 2007 *apud* Mallart, 2014), passou a ser considerado um marco no rompimento da internação compulsória de jovens. A partir dos princípios de excepcionalidade da medida de privação de liberdade e brevidade em caso de ocorrência, acreditou-se que o fator educativo e o social seriam respeitados perante os ideais punitivos até então destacados como principal abordagem da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem). Contudo, não foi bem assim (Oliveira, 2012), pois

[...] estas descontinuidades assumem, em grande parte, uma conotação de redimensionamento de uma prática autoritária quando confrontadas com a problematização analítica que estanca os termos da ruptura procurando explicitar o que há de contínuo no descontínuo (Oliveira, 2012, p. 125-126).

Apesar do ECA ter entrado em vigor em 1990, foi apenas no ano de 2006 que a Febem passou por uma série de modificações e reformulações em suas políticas, após tornar-se alvo de notícias envolvendo rebeliões, espancamentos e revoltas. De acordo com Mallart (2014), essas mudanças não foram tão significativas para o fim de tais episódios quanto o fato de que negociações importantes estabeleceram um período de paz, conhecido como “bandeira branca”. Tais negociações envolveram o Primeiro Comando da Capital (PCC), seus principais líderes e as autoridades governamentais, oferecendo uma série de vantagens aos membros do Comando que se encontravam presos. Apesar disso, os(as) representantes da nova Fundação Casa seguem atribuindo as tão necessárias invisibilidades dos(as) adolescentes nos jornais e noticiários ao fim das rebeliões, entendendo como o alcance de harmonia entre internos(as), agentes socioeducativos, familiares, técnicos(as) e professores(as). No entanto, mesmo invisíveis para uma grande maioria da população, as lutas por melhores condições intra e extramuros seguem firmes para mui-

tos dos que constroem esse ambiente – é o caso dos(as) professores(as) e educadores(as).

Vozes dissonantes dos que educam

Este texto parte-se da premissa de Foucault (2019, p. 138) de que “[...] onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui”.

Caminha-se em direção às relações de poder exercidas pelos diversos agentes que compõem o ambiente socioeducativo e as possibilidades de continuidades e rompimentos em um sistema que sabidamente apresenta inúmeras rachaduras e falhas que podem significar um ponto de partida para a construção de novas relações. Desse modo, ao pensar no professor como parte desse ambiente que mantém e produz novas relações de poder continuamente, destacam-se a constante hierarquização de poderes que se faz presente e as formas pelas quais elas podem ser mais ou menos horizontalizadas. Os relatos advindos de experiências de professores(as) e educadores(as) do sistema socioeducativo, por muitas vezes, se apresentam carregados de uma tentativa de construção de novas relações de poder, capazes de produzir ambientes mais seguros e menos hostis para os adolescentes. Dessa forma, cabe a nós pensarmos nas novas subjetividades que podem ser produzidas através do encontro desse(a) educador(a) com os jovens autores(as) de ato infracional, levando em consideração que “[...] as relações de poder são, antes de tudo, produtivas” (Foucault, 2019, p. 354). Exalta-se, assim, a ideia de que essas relações podem ser as responsáveis por produzirem interações outras que não aquelas de disciplinarização, docilização e adestramento de corpos, ideias, sonhos, vontades e desejos.

Para tanto, é necessário certo poder de invenção por parte do professor que, ao apresentar-se como um vaso comunicante (Godoi, 2017)

entre os fazeres dentro e fora das unidades de internação, mostra-se como peça-chave para um novo fazer educacional. Apesar disso, por ele(a) também perpassa uma série de relações de poder, de modo que certas atitudes sejam reprimidas enquanto são pensadas como forma de resistência ao olhar sempre atento dos agentes socioeducativos, seguranças patrimoniais, técnicos, corpo administrativo, entre outros. Assim, a proposta de pensar na dissonância educacional como parte do papel do(a) educador(a) da socioeducação perpassa a ideia da criação de fissuras, que engrandeçam as atitudes que, se antes eram normalizadas, agora passam a ser questionadas, criando certa resistência. De acordo com Foucault (2019, p. 360), “Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estratégicamente”. São as pequenas fissuras dentro do próprio sistema que se mostram como potenciais faíscas para a dissonância não esperada.

Se o sistema educacional hegemônico se mostra sempre pronto para produzir e reproduzir os meios de produção atual e formar subjetividades consonantes com a lógica neoliberal enquanto afasta os indivíduos de sua potência enquanto singularidades somáticas (Foucault, 2006), faz-se necessário lembrar-se sempre de não se render à lógica da escolarização voltada ao mercado de trabalho, com cursos profissionalizantes que reproduzem padrões sociais e papéis de gênero, enquanto reafirmam a imposição de estigmas como parte da vida de jovens e adolescentes que, ao terem suas histórias marcadas pela passagem no sistema punitivo, enquadram-se em situações ainda mais severas de precarização.

Ser ou ter sido interno(a) de um ambiente como as unidades de internação da Fundação CASA subjetiva as(os) adolescentes de maneira profunda e, portanto, o papel da(o) professor(a) não pode ser visto como o único responsável pela produção de relações de poder centradas na(o) jovem, mas há certa potência na dissonância representada por ambos: adolescente e educadores(as).

Considerações finais

Este trabalho, ao observar as relações de poder como produtoras de subjetividades, conforme as perspectivas foucaultianas, teve por objetivo explicitar os diversos modos pelos quais as verdades estabelecidas em torno do cumprimento das medidas socioeducativas de internação são moldadas, principalmente no que diz respeito à criação do delinquente e do papel da educação e do(a) professor(a) em busca de novas rotas com os(as) adolescentes.

A produção de marginalidades e delinquências se mostrou como ponto primordial na criação de um medo irracional social. Nesse sentido, as buscas constantes por proteção geram um investimento contínuo na crença em um sistema punitivo que, ao mesmo tempo que se mostra ineficaz em solucionar problemas causados por condutas antisociais – as quais, no sistema socioeducativo, passam a ser os atos infracionais –, é extremamente eficiente em controlar todos constantemente, mas principalmente aqueles que representam um suposto perigo, enquanto cria formas de ser e sufoca tudo o que não se encaixa em suas produções. Assim, buscaram-se novas possibilidades que podem gerar certa dissonância quanto ao que está posto e normalizado.

Uma clara marcação se faz presente na vida dos(as) egressos(as) do socioeducativo ou daqueles que deixam de cumprir medida de internação e passam a cumprir medidas em liberdade ou semiliberdade, pois é promovido controle constante através de uma série de instituições que continuam regulando meninos e meninas. Ambos são, pelo juiz, obrigados a frequentar outros espaços de controle – escola, Narcóticos Anônimos, Alcoólicos Anônimos, ambientes de trabalho e assistência social –, que registram suas atitudes e constantemente determinam seus próximos passos: procurar um emprego, estudar, trabalhar, ficar longe de certas pessoas, se aproximar da família etc. Nesse sentido, é possível perceber que a ideia de que o controle tem fim junto à medida socioeducativa, seja ela de natureza aberta, semiaberta ou fechada, é irreal. As marcações e sanções do modo de agir da sociedade disciplinar farão parte da vida desses(as) jovens ainda mais intensamente durante toda a sua jornada.

Por fim, cabe ressaltar que atualmente as prisões brasileiras parecem ser marcadas pela pouca oferta de oportunidades educacionais, enquanto o sistema socioeducativo parece diferenciar-se, em parte, do cárcere para adultos por apresentar uma proposta que ressocializaria através da educação. Ao propor que os(as) professores(as) sejam vistos(as) como vasos comunicantes, buscamos evidenciar sua potência dissonante que, diferente da dissonância dos(as) jovens internos(as), não pode ser enclausurada, bem como buscamos problematizar as reais raízes do sistema punitivo no geral. A educação, principalmente nesse caso, deve fugir das amarras da dominação, da ideia de que “[...] os fortes e poderosos têm o direito de governar os fracos e impotentes” (hooks, 2017, p. 90). É essencial, para isso, que se continuem criando oportunidades nas quais as forças presentes possam enfrentar-se, para que a realidade possa ser pensada e que os(as) professores(as) sejam aqueles que compreendem e se fazem compreender através de ações de uma educação libertadora e transformadora.

Apesar de nos propormos a pensar em possibilidades possíveis para que a vida em liberdade dos(as) jovens que hoje se encontram em privação de liberdade possa ser menos precarizada quando tornarem-se egressos(as), faz-se necessário lembrar, constantemente, que a única opção possível para o fim da precarização da vida desses(as) jovens – em que novas possibilidades sejam alcançadas, a desigualdade seja mitigada e o aprisionamento não seja o destino final de tantos – é que uma série de mecanismos disciplinares, como os explicitados nessa produção, sejam desnaturados e compreendidos de maneira crítica. Isso também envolve repensarmos o centro das discussões sobre encarceramento, para que o foco seja, na realidade, o desencarceramento, a criação de políticas públicas que versem sobre a realidade brasileira de vulnerabilidade dos mais pobres e, por essa razão, mais atingidos pelas diversas formas de controle social a partir do sistema punitivo, de seus diversos aparatos e formas de agir, mas também das demais capilaridades que permitem o controle na sociedade disciplinar

Referências

- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 fev. 2024.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)*. Brasília, DF: CONANDA, 2006.
- BUTLER, J. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019a.
- BUTLER, J. *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b.
- DAVIS, A. *Estarão as prisões obsoletas?* Tradução: Marina Vargas. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2019.
- FOUCAULT, M. *A sociedade punitiva: curso no Collège de France (1972-1973)*. Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 10. ed. Lisboa: Guerra & Paz, 2019.
- FOUCAULT, M. *O poder psiquiátrico: curso dado no Collège de France (1973-1974)*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GODOI, R. *Fluxos em cadeia: as prisões em São Paulo na virada dos tempos*. São Paulo: Boitempo, 2017. (Estado de sítio).
- HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- HULSMAN, L. Alternativas à justiça criminal. In: PASSETTI, E. (org.). *Curso livre deabolitionismo penal*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2012. p. 35-68.
- KARAM, M. L. Pela abolição do sistema penal. In: PASSETTI, E. (org.). *Curso livre deabolitionismo penal*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2012. p. 69-108.
- MALLART, F. *Cadeias dominadas: a Fundação CASA, suas dinâmicas e as trajetórias de jovens internos*. São Paulo: Terceiro Nome, 2014. (Antropologia hoje).

OLIVEIRA, S. Linguagem-fronteira e linguagem-percurso. In: PASSETTI, E. (org.). *Curso livre de abolicionismo penal*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2012. p. 117-130.

PASSETTI, E. A atualidade do abolicionismo penal. In: PASSETTI, E. (org.). *Curso livre de abolicionismo penal*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2012. p. 13-34.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, M. D. (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 347-375.

PASSETTI, E. *O que é menor?* 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

O capitalismo de vigilância na educação

o atravessamento das políticas conservadoras na autonomia da escola

ARLETE RAMOS DOS SANTOS | SOANE GOMES SILVA RUAS

Introdução

A educação, principalmente a pública, vem continuamente sofrendo ofensivas à sua função social emancipatória, libertária e transformadora. A função emancipatória da educação apresenta-se, segundo Gadotti (2012, p. 2), como uma alternativa que busca fugir e superar uma formação que opõe, que diz respeito a “[...] educação que concebem o Estado e a Sociedade como uma arena (no sentido gramsciano) na qual é preciso marcar posição, garantir conquistas e conquistar novos direitos, trabalhando com as contradições e limites existentes tanto no Estado quanto fora dele”. E se faz humanista e libertária à medida que não

[...] dicotomiza o homem do mundo. Em vez de negá-la, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. [...] Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. [...] Reconhece que o homem se faz na medida em que, no processo de sua

hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de, desprendendo-se dele, conservar-se nele e com ele; objetivando-o, transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode admirar o mundo que o homem é um ser da práxis ou um ser que é práxis. Reconhece o homem como um ser histórico. [...] Em vez do homem-coisa, adaptável, luta pelo homem pessoa, transformador do mundo (Enguita, 1993, p. 103).

Os ataques realizados à educação pelas frentes políticas partidárias de direita e conservadoras acontecem de formas diversas: vão desde o congelamento de gastos públicos com educação, por 20 anos, com a Proposta de Emenda Constitucional 241 (PEC 241), ao pouco ou mínimo investimento em melhoria das condições de trabalho e formação do professor(a). Freitas (2014) afirma que sem esse investimento há um comprometimento na qualidade da educação.

[...] É um caminho necessário para a profissionalização dos trabalhadores da educação. Os educadores, através de suas entidades, especialmente a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), vêm firmando, historicamente, a necessidade de uma política de valorização e profissionalização dos educadores, condição para uma educação básica emancipatória, que passa pelo trato prioritário, enquanto política pública de Estado, à formação inicial e continuada, às condições de trabalho e à carreira e remuneração dos profissionais da educação (Freitas, 2014, p. 427).

Os ataques continuam através da influência dos diversos organismos financeiros/estrangeiros na constituição dos princípios e objetivos da educação. Recentemente, mais especificamente a partir de 2016, observa-se que a educação está subordinada ao capitalismo de vigilância, termo criado por Zuboff (2020), que usarei aqui para denominar as políticas de ataque à autonomia da escola, em movimentos como o da escola sem partido, da ideologia de gênero e dos discursos proliferados para atacar a escola e dizer que a instituição é um lugar de doutrinação.

[...] A ideia de uma ‘escola sem partido’ – o que é, na verdade, um conceito ideal – surgiu como reação ao fenômeno da instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos e partidários. É fato notório que, nos últimos 30 anos, um número cada vez maior de professores e autores de livros didáticos vem se utilizando de suas aulas e de suas obras para doutrinar ideologicamente os estudantes, visando à formação e propagação de uma mentalidade social favorável a partidos e organizações de esquerda (Nagib, 2012, p. 1).

Temos ainda, como mecanismos de controle, as formas de avaliação externa que desconsideram as especificidades da práxis das unidades escolares. Maciel e Dias (2018) trazem à tona a necessidade de se problematizarem a avaliação, o estabelecimento de metas e a qualidade da educação às custas de uma cultura da performatividade, de um currículo unificado e de formações aligeiradas para os professores, negando a produção do currículo da escola, que precisa considerar seus atores e suas especificidades. O uso das avaliações para estabelecer metas e medir qualidade na educação tem sido muito discutido no campo do currículo e merece cada vez mais espaço destacado no âmbito das políticas públicas e entre os sujeitos da educação. De acordo com Maciel e Dias (2018, p. 2), “As avaliações externas produzem impactos no trabalho docente, na rotina em sala de aula e no trabalho pedagógico, assim como na produção dos currículos em muitos casos pensados dentro de uma perspectiva comum e nacional”.

Esse texto está dividido em três partes. A primeira apresenta as ações de vigilância implementadas de forma explícita ou implícita para controlar os processos educacionais e seus atores através do que denominamos “capitalismo de vigilância”. Na segunda parte, tratamos especificamente das avaliações externas como políticas de controle e direcionamento dos currículos escolares, direcionados principalmente por metas e objetivos internacionais que desconsideram o contexto das instituições escolares. Na última parte, apresentamos as conclusões acerca do tema proposto e das possibilidades de transformação para o cenário atual.

O capitalismo de vigilância no contexto das políticas educacionais

Segundo Zuboff (2020), o termo “capitalismo de vigilância” está em destaque e tem vinculação com vigília, principalmente neste momento em que a maioria das escolas e redes de ensino adotaram o ensino remoto/*on-line*. Tal conceito – *surveillance capitalism*, no termo original, em inglês – é uma mutação do capitalismo da informação, que nos coloca diante de um desafio civilizacional (Mena, 2019). É uma mutação do capitalismo que utiliza a imensurável quantidade de dados que usuários fornecem gratuitamente a empresas de tecnologias, transformando-a em matéria-prima e produto final altamente lucrativos (Mena, 2019; Zuboff, 2020).

Um mapeamento inédito, realizado por dois núcleos de pesquisa da Universidade Federal do Pará (UFPa) e pela Iniciativa Educação Aberta – Cátedra da Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco) de Ensino a Distância (EaD), sediada na Universidade de Brasília (UnB) e no Instituto Educadigital –, revela que 65% das universidades públicas e secretarias estaduais de Educação estão expostas ao chamado capitalismo de vigilância e o objetivo é chamar a atenção das pessoas envolvidas nos processos educacionais – professores, administradores, pais e alunos –, bem como dos pesquisadores e da comunidade em geral para o problema da privacidade, vigilância e segurança de dados dessas pessoas que estão presentes nas instituições públicas de ensino do país. O uso dessas informações seria utilizado para ofertar aos usuários e para captar informações importantes sobre o posicionamento e o trabalho dos docentes. Mas esse não é o enfoque da nossa discussão.

Usaremos o capitalismo de vigilância transpondo-o para a educação, a fim de nos referirmos à forma como as escolas estão sendo vigiada pelos governos, especificamente o governo de extrema direita que se apresenta no Brasil, a partir do governo de Michel Temer¹.

1 Em 2016, após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, o então vice-presidente do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) assume o posto de presidente da república.

Vigilância que vai desde os discursos: “[...] o governo federal vai criar um canal para que pais de alunos possam reclamar de professores que, durante as aulas, atentem contra a moral, a religião e a ética da família” e “Em maio, o ministro da Educação, Abraham Weintraub, chegou a incentivar que fossem denunciados professores, funcionários, pais e alunos que incentivasse protestos durante o horário escolar” (Damares [...], 2019). Observa-se também que essa vigilância acontece por meio das políticas de congelamento de recursos para a educação e plano de privatização da educação, como averiguou e denunciou a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes), no texto “Projeto do capital para a educação: análise e ações para a luta, volume 2” (Andes, 2019). No texto, o sindicato relata a análise do documento “Ajuste Justo” do Banco Mundial, cartilha encomendada pelo Governo Dilma Rousseff, e afirma:

[...] todos esses projetos, apesar de sua aparente diversidade, quando analisados em conjunto, mostram-se como diferentes faces do mesmo plano de desoneração do Estado, mercantilização das políticas públicas, apropriação privada do fundo público e recrudescimento do conservadorismo (Andes, 2019, p. 7).

As propostas apresentadas pelo Banco Mundial, como alternativas sustentáveis, convertem direitos em privilégios e camuflam os interesses do capital, e prevê a redução do gasto no setor público em detrimento do aumento em gestão empresarial. Em suma, o Banco Mundial se opõe à gratuidade da educação e classifica a educação como ineficiente e mantenedora de um dos mais sérios problemas estruturais da sociedade: a desigualdade social.

No mesmo documento, a Andes trata do *Manifesto a educação: o Brasil para os Brasileiros*, movimento da bancada evangélica. Manifesto que se estrutura em quatro eixos: 1. Modernização do Estado; 2. Segurança Jurídica; 3. Segurança Fiscal; 4. Revolução na Educação. O último eixo se subdivide em: escola sem ideologia e sem partido; o novo ensino superior brasileiro; a eficientização dos recursos destinados à educação; prioridade à universalização do ensino básico e

técnico de qualidade. Em síntese, o documento coaduna com a visão do Banco Mundial quando afirma que os problemas na educação não se devem à falta de investimento, mas ao uso errôneo desses recursos.

O Projeto de Escola sem Partido², de iniciativa do advogado Miguel Nagib, em 2019, posteriormente se transforma em Projeto de Lei (PL) que tem como autor o senador Magno Malta. O PL 193 estabelece um conjunto de medidas elaborado pelo Movimento Escola sem Partido, que tem por objetivo inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos, pois os autores acreditam que a escola, através dos seus professores, estaria atuando nesta frente doutrinária. Trata-se de um projeto de censura declarada às escolas e às suas autonomias e também à sua função social transformadora, como apresentado anteriormente, com base na proposta de uma educação conservadora, respaldada por concepções religiosas e de família em seu modelo tradicional.

[...] A família é um dos alicerces morais do conservadorismo e sua função é a de manutenção da propriedade. A mulher exerce o papel de agente socializador responsável pela educação moral dos filhos; por isso, essa perspectiva é radicalmente contrária aos movimentos femininos, entendendo-os como elemento de desintegração familiar. A moral adquire, no conservadorismo, um sentido moralizador [...]. É assim que se apresentam sob diferentes enfoques e tendências, objetivando a restauração da ordem e da autoridade, do papel da família, dos valores morais e dos costumes tradicionais (Barroco, 2009, p. 174-175).

Sob uma fictícia imparcialidade ideológica – embora esteja carregado de ideologia, liderado pela extrema direita neoliberal –, o movimento apresenta uma condução para um projeto de educação conservadora que busca a manutenção e a continuidade da ordem

2 Idealizado pelo advogado Miguel Nagib em 2019. O projeto é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. Ver em: Nagib (2012).

estabelecida, sem permitir a reflexão e a criticidade propostas por uma educação libertária que tem em sua prática “[...] uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto seu desmascaramento” (Freire, 1996, p. 98). O conservadorismo leva a assumir a recusa à “possibilidade de ocorrer mudança”, inovação ou transformação. Por isso, “[...] conservador é quem se entrega à desconfiança permanente diante de tudo o que muda ou estabeleça conflito com as convicções assumidas” (Pacheco, 2009, p. 65).

“A educação se destina a promoção do homem”, segundo Saviani (1986, p. 63), o homem precisa ser situado, possuir a capacidade e intervir na situação para aceitar, rejeitar ou transformar, no entanto isso depende do grau de consciência que possui. Essa, por sua vez, só acontece no que ele chama de trinômio situação-liberdade-consciência. Seria, pois, essa a base da doutrinação que a escola exerce, se é que ela exerce?

Sobre o ensino superior, vivenciamos os discursos de sucateamento e desmoralização das universidades que teve a sua imagem vinculada a ataques que fragilizaram a pesquisa e as ciências produzidas em seus diversos *campi*. No texto da Andes, eles apresentam o pensamento da Frente Parlamentar Evangélica, em que “[...] o ensino superior é caracterizado por salas vazias a um preço gigantesco para resultados microscópio” (Andes, 2019, p. 17). No mesmo documento, a associação constata a relação desse pensamento com o diagnóstico do Banco Mundial. Por fim, a defesa do ensino técnico relacionado a questões puramente mercadológicas, mão de obra qualificada a custo mais baixo, para muitos é considerado um retrocesso ao tecnicismo. Para Freitas (2012), o tecnicismo se apresenta hoje, como se apresentava antes, fazendo referência ao conceito de pedagogia tecnicista de Saviani (1986), tendo uma nova roupagem, com três categorias: a responsabilização, meritocracia e privatização. Segundo o mesmo autor (2012, p. 283), “[...] no centro, está a ideia do controle dos processos para garantir certos resultados definidos a *priori* como ‘standarts’, medidos em testes padronizados”.

Mecanismos de vigilância por meio da avaliação no contexto escolar

Seguindo a afirmativa de Freitas (2012) sobre um centro de controle de processos vigente nas políticas e práticas educacionais, podemos tensionar como mecanismos de vigilância das instituições de ensino as políticas de avaliação externa. Desde 1990, políticas públicas de avaliação externa são pensadas e implementadas no cenário nacional brasileiro. No mesmo ano, teve início a avaliação do ensino fundamental e médio pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que, em suas últimas versões, incluiu a educação infantil. Além disso, tem-se ainda o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), instituído em 1998, e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) que, desde 2004, avaliam o ensino médio e o ensino superior, respectivamente.

Como mecanismo de avaliação internacional, as instituições ou estudantes da educação básica estão submetidos ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, e sua primeira edição data de 2000³. O país dispõe atualmente para avaliação da educação básica do Saeb, que é um conjunto de avaliações externas em larga escala organizado pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb busca compreender os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados.

Alaniz (2016) declara em seu artigo que as avaliações externas são vistas pelo governo com uma prestação de contas à sociedade, objetivando também aperfeiçoar projetos, autoavaliar escolas e sistemas, diagnosticar situações escolares. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) aliou, na sua sistemática de avaliação, dois elementos: o fluxo escolar e a média de desempenho no instrumento avaliativo de Língua Portuguesa e Matemática. As metas a serem alcançadas são baseadas numa escala de 0 a 10. Além das avaliações, os alunos

3 Ver em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais>.

respondem a um questionário socioeconômico e diretores e professores respondem a um questionário demográfico, buscando adquirir informações que podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação é aplicada nas turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental e nas 3ª e 4ª séries do ensino médio, essa última quando o ensino médio estiver atrelado à educação profissional. O Saeb dispõe de uma matriz de referência, composta por habilidades mínimas necessárias para a proficiência de Língua Portuguesa e Matemática. Diante dessa estruturação, muitas discussões estão respaldando o cenário educacional.

Segundo Maciel e Dias (2018), as políticas de avaliações externas em larga escala produzidas no Brasil merecem ser problematizadas, pois geram impactos e sentidos diversos na organização das redes de ensino, nas escolas e no trabalho docente. Em meio a esses impactos e a esse atravessamento está o desconsiderar do fazer da escola, a autonomia do professor, as expectativas de aprendizagens necessárias e possíveis para aquele coletivo de alunos, o contexto sociocultural no qual a escola está inserida.

Essas questões têm gerado diversas pesquisas e produções teóricas com críticas a esta política. Autores como Alaniz (2016), Rodrigues, Souza e Alaniz (2016), Magalhães, Almeida e Lins (2019), Maciel e Dias (2018) e Saul (2015) ressaltam que as avaliações externas ainda não cumprem seu papel com efetividade, nem possuem as especificidades necessárias para se garantirem como um instrumento avaliativo que retrate o desenvolvimento dos estudantes e da escola. Nesse sentido, apresentam-se apenas como ação externa para espionar e direcionar o planejamento escolar para se fazer acontecer e exibir o resultado da proficiência de Matemática e Português num dado momento, de um contexto que é ignorado. Na pesquisa realizada por Souza (2016), ela afirma, diante das falas colhidas dos professores, que:

[...] ao responderem sobre em que medidas as avaliações se aproximam e ou se distanciam da realidade, as professoras falaram que as avaliações são elaboradas em nível nacional, mas não levam em conta a cultura local e o ambiente em que os estudantes inseridos (Souza, 2016, p. 6075).

Na mesma linha, Maciel e Dias (2018, p. 901) afirmam que “[...] entre as finalidades da prova Brasil (atual Saeb) está a de influenciar a prática docente fazendo com que os professores revejam o que estão fazendo e o que precisa melhorar em relação ao processo de aprendizagem”. No entanto, sabendo que o instrumento não dá conta da realidade do contexto escolar, essa finalidade acaba por subjugar a ação do professor como produtor do currículo, sua autonomia profissional e sua ação direta com os alunos que permite conduzir de forma assertiva o seu trabalho pedagógico, de forma a dar conta de uma aprendizagem significativa. “Em alguns casos, professores abrem mão do planejamento voltado para a singularidade de suas turmas para que os seus alunos sejam preparados para essa avaliação” (Maciel; Dias, 2018, p. 896).

No sentido de reforçar essa problematização, trazemos as reflexões produzidas por Saul (2015, p. 3):

[...] As avaliações externas, quer em nível municipal, estadual, nacional ou internacional, são responsáveis por estimular e induzir a produção de sistemas de ensino e de formação de professores, que se anunciam poderosos para a obtenção de bons resultados para os alunos e as escolas, com a promessa do alcance de melhores posições no *ranking* da chamada qualidade da educação.

A autora continua sua exposição e ressalta que existe a intenção de manipular gestores, professores, pais, alunos e outros segmentos sociais, refletindo o pensamento de que uma avaliação externa, rigorosa e controlada pelo Estado é capaz de fomentar a melhoria da qualidade da educação por meio de decisões que direcionam a prática da escola, sem mesmo conhecê-la.

Este processo de validação das avaliações externas – enquanto instrumento de melhoria da qualidade da avaliação e que na prática influencia, direciona, reduz e atravessa o fazer pedagógico dentro da escola – é avaliado por Maciel e Dias (2018), quando citam Cerdeira, Almeida e Costa (2014), como um processo com efeitos perversos, relacionados à responsabilização, à exposição, à desmotivação e às

perdas no que tange ao planejamento pensando para aquela escola e aquele público.

Podemos, diante do contexto e das repercussões apresentadas, relacionar a discussão com a preocupação e ponderação de Santos (2002) ao afirmar que precisamos de uma nova ciência, de uma nova crítica, uma que não negue as diversidades e os movimentos periféricos que apresentam, ainda que em círculos restritos, contribuições importantes para percebermos uma nova maneira de pensar, uma forma de incluir o multiculturalismo⁴. O autor afirma que há muito sendo desperdiçado em termos de alternativas à hegemonia das ciências sociais ocidentais legitimadas.

[...] A experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante [...] essa riqueza social está desperdiçada [...] para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. No fim das contas essa ciência é a responsável por esconder ou desacreditar as alternativas. Para combater o desperdício [...] é necessário propor um modelo diferente de racionalidade (Santos, 2002, p. 238).

Numa mesma linha de validação das minorias e defesa de uma educação que contribua para a superação das exclusões, Padilha (2004) afirma que a desigualdade é predominantemente um fenômeno socioeconômico e se caracteriza pela subordinação às situações de exclusão que estamos atrelados. Apresenta como caminho a construção social que rompa com a monoculturalismo⁵ e apresente-se multicultural, num movimento de mudar a educação para a mudança social.

4 A expressão multiculturalismo designa originalmente coexistências de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades modernas. Ver em: Santos e Nunes (2003).

5 Onde há apenas uma abordagem cultural, a dominante. Segundo Padilha (2004, p. 256), “[...] um olhar monocultural, na verdade, não apenas nega, mas é efetivamente indiferente à diferença, o que é uma atitude ideológica e intencional de homogeneização cultural”.

Fazendo uso da teoria de Mészáros (2008), podemos questionar se é possível mudar a sociedade estruturalmente a partir da educação. O autor afirma que há sim uma relação intrínseca em educação e processos sociais de reprodução, mas também afirma que

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (Mészáros, 2008, p. 25).

Considerações finais

Diante do controle, atravessamento e vigilância que a educação vive, é imperativo pensar alternativas de reformulação da função social da instituição escolar, bem como da aprendizagem que ela propõe. Caso contrário, continuará a cumprir seu papel de reproduutora. Pensar a partir de teorias que propõe uma superação da educação como formadora de competências para fazer o indivíduo eficiente e produtivo, desejo e objetivo do capital; fazer uso das diversidades e da busca pela validação e inclusão dos diversos movimentos que surgem e apresentam alternativas para uma educação libertadora, revolucionária e transformadora.

Finalizamos com a esperança contida na afirmação de Mészáros (2008, p. 53): “[...] nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: ‘a aprendizagem é a nossa própria vida’”. O autor enfatiza esse conceito para nos libertar dos atravessamentos que a educação sofre ao nos colocar na aprendizagem fora da instituição escolar que nos “permite” burlar, até certo ponto, as influências. Mas para tornar essa verdade prática, “[...] temos que reivindicar uma educação plena para a vida [...] isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal” (Mészáros, 2008, p. 55).

Concluímos, diante das reflexões aqui alvitradadas que a avaliação externa, enquanto instrumento que quer retratar o desempenho escolar e a aprendizagem do aluno, não cumpre seu papel. Tal avaliação está como ação descontextualizada das unidades escolares, pois desconhece o fazer pedagógico dessas instituições, não considera os fatores socioeconômicos investigados no questionário para construir seu índice, e apresenta uma matriz de referência que quer unificar os saberes mínimos necessários em tempos e modos. Portanto, não contempla as especificidades de tempos de aprendizagem dos alunos e contextos sociais, culturais e econômicos em que as instituições estão constituídas e, por isso, podemos inferir sobre seu desejo de vigilância e controle do currículo escolar.

Referências

- ALANIZ, V. N. O papel da gestão frente aos impactos da avaliação em larga escala. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Cuiabá. *Anais* [...]. Cuiabá: UFMT, 2016. p. 6044-6056.
- ANDES-SINDICATO NACIONAL (Brasil). *Projeto do capital para a educação, volume 2: análise e ações para a luta*. Brasília, DF: ANDES-SN, 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/sites/publicacoes>. Acesso em: 3 maio 2021.
- BARROCO, M. L. S. *Ética: fundamentos sócio-históricos*. São Paulo: Cortez, 2009.
- DAMARES anuncia canal para denunciar professores por atos contra a família. *Veja*, São Paulo, 20 nov. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/damares-anuncia-canal-para-denunciar-professores-por-atos-contra-a-familia/>. Acesso em: 3 maio 2021.
- ENGUITA, M. F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- FREITAS, H. C. L. de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

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

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: ANPEd, 2012. p. 1-36. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em: 7 maio 2021.

MACIEL, L. da S.; DIAS, R. E. Implicações produzidas pela avaliação externa no trabalho docente: uma análise em escolas do município de Duque de Caxias-RJ. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 895-914, set./dez. 2018.

MAGALHÃES, P. M. V. dos S.; ALMEIDA, L. A. A. de.; LINS, C. P. A. Práticas curriculares-avaliativas: inventar cotidianamente considerando os movimentos de influência. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 25, p. 114-132, jan.-dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/23795>. Acesso em: 2 set. 2019.

MENA, I. Verbete Draft: o que é Capitalismo de Vigilância. *DRAFT*, [s. l.], 27 mar. 2019. Disponível: <https://www.projetodraft.com/verbete-draft-o-que-e-capitalismo-de-vigilancia/>. Acesso em: 1 abr. 2021.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NAGIB, M. Entrevista do coordenador do ESP ao site Portaberta (09.08.2008). Entrevista cedida a: Portaberta. *Escola sem Partido*, Brasília, DF, 2012. Notícias. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/blog/entrevista-do-coordenador-do-esp-ao-site-portaberta-09-08-2008/>. Acesso em: 10 maio 2021.

PACHECO, J. *Pequeno dicionário de absurdos em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, 2004. (Biblioteca freiriana, 8).

RODRIGUES, A. C. da S.; SOUZA, S. R. de S. A.; ALANIZ, V. N. Avaliações em larga escala: reflexões sobre o impacto nas práticas pedagógicas e na gestão da escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Cuiabá. *Anais* [...]. Cuiabá: UFMT, 2016. p. 6057-6067.

SANTOS, B. de S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. de S. (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio

de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, v. 3). p. 25-68.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002 Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF. Acesso em: 5 maio 2021.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, p. 1299-1311, dez. 2015. Número especial.

SAVIANI, D. *Educação do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1986.

SOUZA, S. R. de S. A. Avaliações externas em larga escala no contexto escolar: impactos na escola e nas práticas docentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Cuiabá. *Anais* [...]. Cuiabá: UFMT, 2016. p. 6068-6079.

ZUBOFF, S. *A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder*. Tradução: George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.



Condições de trabalho docente na Educação do Campo

CLÁUDIO PINTO NUNES | DANIELA OLIVEIRA VIDAL DA SILVA

ELISÂNGELA ANDRADE MOREIRA CARDOSO | JÚLIA CECÍLIA DE OLIVEIRA ALVES RIBEIRO

Considerações iniciais

A concepção de valorização do profissional da educação definida no documento referência da III Conferência Nacional de Educação (Conae) 2018, enquanto articulação entre as categorias formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde, compõe o interesse de estudos e pesquisas das pesquisadoras autoras deste texto. É importante ressaltar que, para se chegar a esta definição, o caminho foi marcado pelas lutas dos trabalhadores da educação que sempre estiveram pautadas nas necessidades advindas das suas rotinas de trabalho, na busca por uma educação pública e de qualidade e nas conquistas expressas nas legislações.

Assim, a discussão das condições de trabalho docente se integra à da valorização docente, que é um debate atual para o movimento docente no Brasil, principalmente ao considerarmos que são muitos os aspectos de análise das condições de trabalho nas instituições públicas de ensino que influenciam essas condições. Para Hypolito (2012), esses aspectos envolvem elementos indissociáveis, a saber:

formação, carreira, remuneração, formas de contratação, carga horária, tempo para estudos e planejamentos, características das turmas, condições físicas e materiais do trabalho e são esses aspectos que buscaremos discutir e apresentar neste estudo.

O foco da pesquisa é discutir as condições de trabalho docente na Educação do Campo de Vitória da Conquista, na Bahia (BA), considerando suas implicações sociais e econômicas, a partir do modelo capitalista de produção em que o acúmulo de riquezas é pautado na exploração da força de trabalho que, segundo Marx (1996, p. 17):

[...] o agente do processo de trabalho, como pura força de trabalho subjetiva, desprovida de posses objetivas, se disponha ao assalariamento regular, enquanto, para os proprietários dos meios de produção e de subsistência, a exploração da força de trabalho assalariada é a condição básica da acumulação do capital mediante relações de produção já de natureza capitalista.

Nessa perspectiva, faz-se necessário analisar os elementos indissociáveis das condições de trabalho dos docentes que se encontram inseridos na Educação do Campo, em Vitória da Conquista (BA), buscando sobretudo correlacionar a realidade em questão com o desempenho da política de valorização docente.

Para tanto, utilizaremos autores como: Hypolito (2012), Marx (1996), Oliveira (2002), Silva; Sanfelice (2017), Dourado (2015), Evangelista (2017), entre outros.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Para consecução dos objetivos propostos no estudo, foi utilizada uma pesquisa exploratória e descritiva, de natureza qualiquantitativa, com uso de pesquisa bibliográfica e análise documental, valendo do suporte de dados secundários e informações documentais oficiais.

Optamos pelo método do materialismo histórico dialético, o qual, de acordo com Marx (1988, p. 26), tem por finalidade “[...] captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evo-

lução e rastrear sua conexão íntima”, buscando analisar os fatores sociais, políticos, econômicos e as relações estabelecidas no contexto do trabalho, condição e valorização dos docentes que atuam nos espaços campesinos de Vitória da Conquista (BA). As informações foram coletadas junto à Secretaria Municipal de Educação (SMED) do referido município e analisadas com base na dialética, visto que “[...] a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (Kosik, 1997, p. 20).

A realidade da Educação do Campo

A Educação do Campo – fruto da luta acirrada, sobretudo realizada pelos movimentos sociais – almeja constantemente uma educação que corresponda com as especificidades do homem do campo. No entanto, para tratarmos dessa modalidade, precisamos levar em consideração que a educação pública propalada no meio rural brasileiro se encontra imbricada pelo processo histórico constituinte de sua formação social e política.

Ainda na década de 1980, as políticas públicas voltadas para a escolarização dos povos campesinos revelaram que a escola pública influenciou no processo de desapropriação e proletarização dos povos que viviam nos espaços rurais. Nesse cenário, a educação indicada para a população rural brasileira nas últimas décadas do século XX apresentou como princípios básicos as políticas públicas, cujos interesses se encontram à mercê do sistema capitalista, como condição do mundo urbano (Cardoso; Santos, 2018).

Nessa perspectiva, o homem do campo era visto pelo referido sistema como um sujeito inferior, como uma ameaça à classe dominante, uma vez que esse sujeito tirava a paz dessa classe, além de ser disseminador das periferias nos centros urbanos. Esse pensamento permeou por quase todo o século XX. De acordo com a dimensão geográfica brasileira, muitas famílias ainda habitam no meio rural, buscando retirar da terra seu próprio sustento e, diante desse contexto,

a educação atribuída no meio urbano não deveria ter privilégios em relação à educação para os povos campesinos, segundo a legitimação de direitos assegurados na Constituição de 1988 (Brasil, 1988).

A década de 1980 é considerada por Santos (2016, p. 168) como um período de grande relevância, haja vista que a Lei Magna de 1988

[...] trouxe o respeito às especificidades da educação rural, e com ela foi possível que os trabalhadores do campo e intelectuais, comprometidos com uma educação progressista para os camponeses, organizassem-se para participar dos debates que originaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, a qual afirma a garantia do respeito a diversidade do campesino. Com fruto dessa luta, a referida Lei contemplou algumas reivindicações dos camponeses, dentre estas as adequações curriculares às especificidades do meio rural.

Dessa forma, reconhecemos que a referida lei se consolida como uma relevante abertura política para que os movimentos sociais pudessem discutir os rumos da Educação do Campo no Brasil, desde o processo de transformação no tocante à nomenclatura de Educação Rural para a Educação do Campo até as conquistas dessa modalidade de ensino no cenário brasileiro.

Todavia, as discrepâncias e desvantagens reservadas para a educação dos sujeitos do campo apontam para a necessidade cautelosa para lidar com essa temática e, corroborando com essa ideia, Bezerra Neto (2003), com base nos estudos em Mennucci (1946), assegura que o favoritismo citadino evidencia:

O lado perverso da educação privilegia uma pequena parte da população em detrimento de sua grande maioria, além de submeter o trabalhador rural a uma situação de inferioridade, o fazia acreditar que seu aprendizado era desnecessário, pois para pegar no cabo da enxada não se precisava de leitura (Bezerra Neto, 2003, p. 121).

Distante dos conflitos citadinos, as áreas rurais eram esquecidas e isso se aplica até os dias atuais, uma vez que a força que emerge dessa

população, bem como suas necessidades vitais, é relegada ao descaso, desamparo, esquecimento e abandono em uma situação predominantemente ruralista (Mennucci, 1946 *apud* Cardoso; Santos, 2018).

A década de 1990 é considerada na história da educação brasileira um período muito importante, pois o movimento nacional de articulação – Por Uma Educação Básica do Campo –, representado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), passou a discutir sobre a Educação do Campo, com a finalidade de garantir os direitos de escolarização da população campesina.

A agenda política e educacional da Educação do Campo tem seu marco normativo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, ao considerar no artigo 28 que o currículo e as metodologias sejam apropriados para a educação oferecida no meio rural e também quando evidencia acerca da flexibilização e da organização escolar, permitindo adequação do calendário escolar que possa atender às especificidades climáticas das regiões assistidas. Portanto, a década de 1990 foi um período importante para reverberar o direito às políticas públicas educacionais para a Educação do Campo no Brasil.

De acordo com Santos (2016, p. 170), a concepção marxista é fundamental para compreendermos o verdadeiro significado de Educação do Campo, uma vez que precisamos analisar “[...] o atual estado de coisas, ou o movimento real de sua transformação”, considerando as categorias de universalidade, particularidade e singularidade.

Contudo, apesar dos avanços conquistados na década de 1990, a agricultura se submeteu à lógica do capital financeiro firmado pelas parcerias estabelecidas entre empresas nacionais e internacionais, cujo enfoque se voltava para o agronegócio, explorando o sujeito que vive no campo, além de degradar os ecossistemas. Vale ressaltar que esse padrão desconsidera os sistemas de produção familiar, bem como os aspectos naturais que acabam sendo ameaçados pela tecnologia que se encontra a serviço do sistema capitalista, não sendo, portanto, um modelo hegemônico eficiente.

É inegável que os conflitos contribuíram sobremaneira para a efetivação de uma Educação do Campo que respeite o homem cam-

pesino em sua singularidade, mesmo que de forma tardia e muitas vezes silenciada, o que possibilitou o seu fortalecimento em meio às lutas dos movimentos sociais favoráveis ao campo.

As lutas coadunam na agenda governamental como materialização consolidada por meio de legislações, como as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo amparadas pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) através das Resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e CNE/CEB nº 2/2008 que conceituam a Educação do Campo sob o viés da área de localização da população – populações rurais – e dos grupos, povos ou comunidades que se demarcam identitariamente, ou seja, demarca o termo a partir dos aspectos de territorialidade e de identidades. Ademais, em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Já em 2010, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4 (2010b), a Educação do Campo passou a ser reconhecida como modalidade específica, além de definir a identidade da escola do campo. O Decreto nº 7.352 (2010a) dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Em 2012, a Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2012, institui o lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e, em 2014, a Lei nº 12.960 dificulta o fechamento das escolas rurais, indígenas e quilombolas, dentre outras. Essas são, pois, legislações que orientam e normatizam a Educação do Campo, intermediadas por seus sistemas de ensino estaduais e municipais (Cardoso; Santos, 2018).

Diante do exposto, notamos que as políticas direcionadas para a Educação do Campo têm se materializado por meio de programas governamentais, os quais são ressignificados pelas lutas travadas pelos movimentos sociais e pela sociedade civil, a fim de que os direitos sociais no campo sejam garantidos, na perspectiva de que o local de moradia dos sujeitos campesinos bem como o trabalho e a vida dessa população sejam respeitados.

Análise dos elementos das condições de trabalho docente

As políticas de formação designadas para o professor, sobretudo para a formação e o fortalecimento da identidade dos sujeitos que vivem nos espaços campesinos, balizam alguns elementos importantes do trabalho docente, como a carreira, remuneração, formas de contratação, carga horária laboral, tempo para estudos e planejamentos, características das turmas, condições físicas e materiais do trabalho que acabam reverberando na precariedade do trabalho desse profissional e a sua exclusão nos processos decisórios condizentes com o seu trabalho. Ademais, as contradições intrínsecas à profissão docente dimensionam não apenas a complexidade emergente, mas também a dinâmica do contexto recorrente das lutas para a materialização da formação desse profissional.

Nesse cenário, a formação cidadã prevista pela legislação para o professor é vista como um instrumento crucial no desenvolvimento de todo educador. No entanto, em meio a tantas contradições, notamos que, se existem lacunas que precisam ser preenchidas no tocante à formação do professor, essa evidência é demasiadamente deficitária para os professores que atuam na Educação do Campo, uma vez que o poder público se desresponsabiliza no provimento e cumprimento de políticas educacionais que de fato contemplem as populações do campo. Corroborando com essa ideia, Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 12) asseguram que “[...] as políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo ainda mais”.

Nesse cenário de totalidade, encontra-se o município de Vitória da Conquista como singularidade dessa pesquisa. Ele está situado na Região Sudoeste do estado da Bahia e, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), sua população estimada é de 348.718 habitantes, sendo, portanto, o terceiro maior município da Bahia e também a terceira maior cidade do interior do Nordeste.

Vitória da Conquista apresenta em seu contexto histórico muita similaridade com as histórias dos povos que vivem no campo, uma vez que elas decorrem de simbólicas lutas pela terra, com marcas de

violência que versam sobre os interesses políticos rurais e os proprietários de terras.

Dessa forma, Vitória da Conquista foi habitada pelos índios Mongoyós (Kamacam), Ymborés (Botocudos) e Pataxós e seu território foi ocupado pelos colonizadores portugueses e mestiços que buscavam metais preciosos. Na busca frustrada pelo ouro, João Gonçalves da Costa ficou conhecido como conquistador violento do território conquistense após dizimar as aldeias indígenas por meio de estratégias rígidas e desumanas, como o oferecimento de roupas infectadas com varíola aos índios e massacres sangrentos, em 1752. Até que, entre os anos 1803 e 1806, a luta se intensificou e os índios Mongoyós foram convidados para participarem de uma festa, chamada de “trégua” e, depois de estarem embriagados, os soldados os cercaram e dizimaram todos, inclusive mulheres e crianças que ali estavam. Desde então, os autos históricos registram que essa festa ficou conhecida como o Banquete da Morte (Cardoso; Santos, 2018).

O município de Vitória da Conquista também se destaca no setor educacional. A educação municipal possui elevado número de escolas na Zona Rural, visto que, de acordo com a SMED (Vitória da Conquista, 2017), das 179 unidades escolares, 107 encontram-se localizadas na Zona Rural e 72 na Zona Urbana. A Zona Rural possui 19 Círculos Escolares Integrados (CEI) que atendem 79 escolas e dois Círculos de Nucleadas, os quais acompanham o Círculo Intermediário Núcleo I com 17 escolas e o Núcleo II com 19 escolas, perfazendo um total de 36 escolas. Vale ressaltar que o processo de nucleação decorre do fechamento de escolas no campo com transferência de estudante para a cidade ou para as comunidades que se encontram em um espaço geográfico acessível às demais, cujo processo pode acontecer intracampo – do campo para o campo – ou por meio de tomada de decisão coletiva.

No contexto atual, as condições de trabalho docente têm sido discutidas e enfatizadas nas mais diversas linhas de pesquisa, visto que o trabalho docente perpassa pela integração das distintas áreas do conhecimento, com o objetivo de superar a sua segmentação, oportunizando sobretudo discussões críticas quanto à complexidade

do cenário educativo, além de buscar transformação da prática pedagógica desses profissionais na educação básica.

Todavia, as condições de trabalho docente no município de Vitória da Conquista não contemplam as múltiplas determinações presentes no processo antagônico entre o campo e a cidade nos momentos de formação com os professores que atuam na Educação do Campo, tampouco discussões sobre as vias do agronegócio são elucidadas, bem como sobre as diferenças presentes nas desigualdades das classes sociais no contexto brasileiro que reverberam em questões políticas, econômicas e sociais, essenciais para se entender a Educação do Campo em toda essa lógica e trabalhar de fato o campo sob a ótica do sujeito, da cultura, dos saberes e da autonomia que esse sujeito tem para poder continuar ou não nesse espaço.

As contradições presentes nas condições de trabalho dos professores que exercem a docência nos espaços campesinos do município em questão apontam que a educação é pensada do ponto de vista da Educação Rural, ou seja, a mesma educação desenvolvida na cidade é levada para o campo, sendo, portanto, elaborada de cima para baixo, sem levar em consideração as especificidades dessa população, infringindo as legislações que amparam essa modalidade. Mas essa é uma estratégia que faz parte da lógica do capital a fim de que os sujeitos do campo sejam silenciados e sucumbidos à dialética mercadológica do agronegócio, legitimando assim a política de que o campo é lugar de subjugos e atraso e a cidade é lugar de desenvolvimento e sucesso.

Considerações finais

Foram analisadas as legislações nacionais e locais referentes à temática, ou seja, da totalidade à singularidade, contrapondo-as com os dados coletados junto à Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Vitória da Conquista, buscando observar os elementos essenciais que configuram as condições de trabalho docente estabelecidos para essa pesquisa.

Assim, dentre outras constatações, destacamos que os docentes que atuam nas escolas do campo de Vitória da Conquista (BA) não

possuem formação específica em Educação do Campo, seus salários têm um acréscimo de 20% quando comparados com os docentes urbanos, a maioria não desfruta dos direitos adquiridos através de legislações específicas como o Plano de Carreira do Magistério Municipal, uma vez que são pertencentes ao quadro dos contratados. Além disso, eles têm dificuldade de acesso às escolas, já que o transporte é precário e a maioria reside na zona urbana, precisando se locomover diariamente para as localidades rurais ou, às vezes, precisam passar a semana inteira longe de casa por conta da distância e dificuldade de transporte. Muitas escolas não possuem estrutura física adequada, lidam com a falta de material, dentre outros desafios.

Notamos que são inúmeras as dificuldades diárias enfrentadas pelos docentes da Educação do Campo e que muitas vezes estes não possuem formação específica, há pouca atratividade na carreira e não possuem Plano de Carreira, já que grande parte dos profissionais é contratada. Também possuem carga horária extensa, visto que saem muito cedo para chegar às suas escolas, além das condições físicas e precárias que estas apresentam, falta de tempo para estudos e planejamento, turmas multisseriadas em que o profissional ministra todas as disciplinas em séries diferentes. Em geral, os currículos e os materiais didáticos são pouco adequados à realidade em que se encontram, dentre outros desafios que, por limitações de espaço, poderão ser discutidos no artigo completo.

Referências

- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BEZERRA NETO, L. *Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_8ab222d4051ce661a3afbbddce57e458. Acesso em: 3 dez. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 dez. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 3 dez. 2016.

BRASIL. *Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012*. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12695.htm. Acesso em: 3 dez. 2016.

BRASIL. *Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12960-27-marco-2014-778312-publicacaooriginal-143651-pl.html>. Acesso em: 3 dez. 2016.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, DF: CNE, 2010b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acesso em: 3 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013*. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 dez. 2016.

CARDOSO, E. A. M.; SANTOS, A. R. dos. A política de formação de professor e a Educação do/no Campo: um estudo do PARFOR/UESB em Vitória da Conquista/BA. In: RAMALHO, M. L.; VASCONCELOS, K. P. (org.). *Políticas públicas e formação dos profissionais da educação: em busca de um diálogo*. Curitiba: Aprris, 2018. p. 1-8.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002*. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF: CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 dez. 2016.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

EVANGELISTA, O. Curso de pedagogia: propostas em disputa. In: ENCONTRO CATARINENSE DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA, 1., 2005, Florianópolis. *Mesa Redonda* [...]. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/textos/OlindaEvangelista.htm>. Acesso em: 16 set. 2017.

HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 211-230.

IBGE. *Censo Demográfico 2016/IBGE*. Vitória da Conquista: IBGE, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/vitoria-da-conquista.html>. Acesso em: 12 out. 2017.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, K. O Capital. In: MARX, K. *Os economistas*. São Paulo: Círculo do Livro, 1996. p. 5-22.

MARX, K. Prefácio da 1^a edição: posfácio da segunda edição e processo de trabalho e processo de valorização. In: MARX, K. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 112-130.

MENNUCCI, S. *Discursos e conferências ruralistas*. São Paulo: [s. n.], 1946.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-144.

SANTOS, A. R. dos. *Aliança (neo) desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e reforma agrária do consenso*. Curitiba: CRV, 2016.

SILVA, M. S. da; SANFELICE, G. R. Profissionalização docente e as políticas públicas no campo da formação. *Revista Prâksis*, Novo Hamburgo, v. 2, p. 31-38, ago. 2008. Disponível em: <http://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/649>. Acesso em: 4 mar. 2017.

VITÓRIA DA CONQUISTA (BA). Secretaria Municipal da Educação. *Setor de legalização e estatística*. Vitória da Conquista/BA: SMED, 2017.

Sobre os autores e as autoras

Adelice Pereira de Jesus

Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade na Universidade do Estado da Bahia, em Caetité (BA). Professora do ensino fundamental II da Rede Municipal de Palmas de Monte Alto (BA).

Adriana Correia da Luz

Formada pela Universidade de Pernambuco (UPE) e mestrado profissional no Programa de Pós-Graduação em Educação, em Recife (PE).

Alexandre Filordi de Carvalho

Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e doutor em Educação pela mesma instituição. Pesquisador permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Professor associado no Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Areli Ferreira Vasconcelos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, no *campus* universitário do Tocantins/Cametá. Professora no município de Baião (PA).

Arlete Ramos dos Santos

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e pesquisadora nas áreas de educação do campo, políticas educacionais, educação de jovens e adultos, movimentos sociais do campo e Plano de Ações Articuladas (PAR).

Augusto Cardoso

Doutor e mestre em Administração pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Administrador, professor e coordenador de cursos universitários.

Cláudio Pinto Nunes

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tendo realizado estágio doutoral na Universidade de Coimbra (UC). Mestre em Educação e Pesquisa, pela Université Du Québec À Chicoutimi (UQAC). Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do grupo de pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort), apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq.

Daniela Oliveira Vidal da Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vice-líder do grupo de pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort), apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (GEPEP/CNPq). Assessora pedagógica do Centro Universitário UniFTC, de Vitória da Conquista (BA).

Danilo Macruz Inácio

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ).

Edilane de Jesus Gomes

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagens e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em Letras com Habilitação em Língua Inglesa pela UNEB,

no Departamento de Ciências Humanas, *campus VI*. Integrante do grupo de pesquisa Laboratório de Estudo do Audiovisual e do Discurso (AUDíscorso) na UNEB. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (Fapesb).

Elisângela Andrade Moreira Cardoso

Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGLin/UESB). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) na UESB e em Docência Universitária pela Universidade Tecnológica Nacional de Buenos Aires (UTN/AR). Especialista pela Uniasselvi em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, em Educação Infantil e Anos Iniciais e em Tecnologias Aplicadas à Educação, como também em Educação Cooperativista pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (FNSL), Gestão Escolar (UID) e em Psicologia da Educação pela Faculdade Juvêncio Terra (FJT). Graduada em Pedagogia com Habilitação em Gestão Escolar pela UESB e em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Metropolitana de Santos (Unimes). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (GPEN), apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e do grupo de pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort), ambos da UESB. É professora efetiva da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista (BA).

Emerson André de Godoy

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no Campo Grande (MS).

Fernando Silva de Jesus

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em Guarulhos (SP).

Gilberto César Lopes Rodrigues

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA), em Santarém (PA).

Janes Aparecida Xavier da Silva Neves

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEBC). Professora da educação básica e ensino fundamental na Escola Municipal Professora Enedina Costa de Macêdo, em Guanambi (BA). Integrante do grupo de estudos Políticas Educacionais na Formação de Professores da Universidade Federal Fronteira Sul.

Júlia Cecília de Oliveira Alves Ribeiro

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), também da UESB. Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário UniFTC. Pedagoga pela UESB. Professora efetiva da rede municipal de Dário Meira (BA). Integrante dos grupos de pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort) e Impressões.

Jusandra dos Santos Rodrigues

Licenciada em Educação do Campo no *Campus Professora Cinobelina Elvas* (CPCE) na Universidade Federal do Piauí (UFPI), em Bom Jesus (PI).

Kaique Borel de Jesus

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), especializando em Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (ES) e licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau (Uninassau), de Vitória da Conquista.

Karolina Carvalho do Amarante

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA), em Santarém (PA). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Maria Madalena Ferreira da Silva

Formada pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em Manaus (AM).

Maria do Socorro Pereira da Silva

Docente de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) no *Campus Professora Cinobelina Elvas* (CPCE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em Bom Jesus (PI).

Mariana da Silva Santos

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo, na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (UNIFESP-EFLCH) do Departamento de Educação, localizado no *campus* Guarulhos (SP).

Soane Gomes Silva Ruas

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), especialista em Psicologia da Educação, com ênfase nos fatores psicossociais dos processos educativos, pela Faculdade Juvêncio Terra (FJT). Coordenadora pedagógica na rede estadual de ensino e formadora do Instituto Anísio Teixeira (IAT).

Taynara Fernandes da Silva

Licencianda em Educação do Campo pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), em Bom Jesus (PI).

Tiago Corrêa Saboia

Doutorando do Programa em Agriculturas Amazônicas do Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares. Docente da Faculdade em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará (UFPA), no *campus* universitário do Tocantins/Cametá (PA).

Formato: 16 x 23 cm

Fontes: Asap e Chaparral Pro

Miolo: Papel Alcalino 75 g/m²

Capa: Cartão Supremo 250 g/m²

Impressão: Gráfica 3

Tiragem: 150 exemplares

AUTORES E AUTORAS

Adelice Pereira de Jesus
Adriana Correia da Luz
Alexandre Filordi de Carvalho
Areli Ferreira Vasconcelos
Arlete Ramos dos Santos
Augusto Cardoso
Cláudio Pinto Nunes
Daniela Oliveira Vidal da Silva
Danilo Macruz Inácio
Edilane de Jesus Gomes
Elisângela Andrade Moreira Cardoso
Emerson André de Godoy
Fernando Silva de Jesus
Gilberto César Lopes Rodrigues
Janes Aparecida Xavier da Silva Neves
Júlia Cecília de Oliveira Alves Ribeiro
Jusandra dos Santos Rodrigues
Kaique Borel de Jesus
Karolina Carvalho do Amarante
Maria Madalena Ferreira da Silva
Maria do Socorro Pereira da Silva
Mariana da Silva Santos
Ricardo Alexandre Castro
Soane Gomes Silva Ruas
Taynara Fernandes da Silva
Tiago Corrêa Saboia

Em nosso país, a educação sempre será um campo de disputas, mesmo que elas ocorram sem a garantia de equidade de poderes e atuações no campo político entre os atores sociais. Nesse cenário, percebo que desde sempre há aqueles(as) que se propõem a construir resistências frente às desigualdades e à injustiça social, e eu caminho com essas pessoas. No campo educacional, as políticas e as práticas que partem dos(as) marginalizados(as) dos processos estão se fazendo mais presentes a partir das reivindicações sociais e das lutas históricas, mas reafirmar e compartilhar essas experiências é uma necessidade urgente. Assim, este livro se coloca enquanto um espaço de resistência e reivindicação sobre o lugar da ciência e de seus fazeres. A partir dos textos apresentados aqui, podemos encontrar e identificar, espaços de resistências, estes que são construídos por companheiros(as) que lutam diariamente pela garantia dos direitos fundamentais, sendo a educação o campo comum dessas lutas. Todos os capítulos apresentam reflexões importantes e significativas para os contextos educacionais. Convido o(a) leitor(a) à construção de outras experiências democráticas, assim como foi a tessitura deste exemplar. Espero que possam aproveitar cada reflexão, e nos vemos nas escolas, nos movimentos sociais, nas universidades, nas lutas e nas ruas.

Saudações democráticas!

ISBN 978-65-5630-643-8



9 786556 306438