

PACO  EDITORIAL

 CAPES

SÉRIE MOVIMENTOS  
SOCIAIS E EDUCAÇÃO



**Arlete Ramos dos Santos**  
**Lívia Andrade Coelho**  
**Júlia Maria da Silva Oliveira**  
**(organizadoras)**

# EDUCAÇÃO

**e movimentos sociais**

Análises e Desafios

VOLUME 4

Educação e movimentos sociais:  
Análises e desafios





Arlete Ramos dos Santos  
Lívia Andrade Coelho  
Júlia Maria da Silva Oliveira  
(organizadoras)

# EDUCAÇÃO

## e movimentos sociais

Análises e Desafios

VOLUME 4

---

## Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues	Profa. Dra. Ligia Vercelli
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani	Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi	Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna	Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Carlos Bauer	Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha	Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida	Prof. Dr. Romualdo Dias
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista	Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Fábio Régio Bento	Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira	Profa. Dra. Thelma Lessa
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva	Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa	Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

---

## Comitê Editorial para publicações de Educação

Dr. Anael Fernandes; Dra. Iara Maria Mora Longhini; Dra. Milena Moretto;  
Dra. Raphael Alves Feitosa; Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

---

©2019 Arlete Ramos dos Santos;

Julia Maria da Silva Oliveira; Livia Andrade Coelho

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

---

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ  
S237e

Santos, Arlete Ramos dos

Educação e movimentos sociais: análises e desafios/ Arlete Ramos dos Santos [et al], v. 4 – 1. ed. - Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2019. 420p.: il.; 21cm.

Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-462-1590-4

1. Educação 2. Política Educacional 3. Movimentos Sociais I. Título.

---

Livia Dias Vaz - Bibliotecária - CRB - 1681352

CDD 379

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658  
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21  
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100  
11 4521-6315 | 2449-0740  
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
	<i>Dr. Claudio Pinto Nunes</i>

## ***CAPÍTULO 1 – INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO***

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS À FORMAÇÃO PARA AFIRMAÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	23
	<i>Andressa Silva Pereira</i> <i>Allan Rocha Damasceno</i>

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UEBAS: UM ESTUDO DE CASO NO ODEERE/UESB	47
	<i>Uigue Santos Souza Nunes</i> <i>Valéria Soares Martins</i> <i>Sheila Carvalho</i> <i>Jeanes Martins Larchert</i>

## ***CAPÍTULO 2 – JUVENTUDES***

AS PRODUÇÕES SOBRE MOVIMENTOS SOCIAIS NO BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DO PORTAL CAPES: O QUE HÁ DE NOVO NO CAMPO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO?	67
	<i>Amoné Inácia Alves</i>

O PERFIL DA JUVENTUDE ESCOLAR DE UMA COMUNIDADE	83
	<i>Pâmela Ramos Dantas</i> <i>Julia Maria da Silva Oliveira</i> <i>Maiquella Santos dos Reis</i>

### **CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO E SUAS MODALIDADES**

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA  
EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR  
DO ESTADO DA BAHIA 113  
*Wesley Santos de Matos*  
*Benedito Eugenio*

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS  
E ADULTOS E A NOVA BNCC: A URGENTE  
NECESSIDADE DE RECONSTRUÇÃO  
CURRICULAR VOLTADA PARA A EMANCIPAÇÃO 131  
*Antonio Inácio de Brito Filho*  
*Erivan Coqueiro Sousa*  
*Gilvan dos Santos Sousa*

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR  
E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS  
NOS MOVIMENTOS SOCIAIS 147  
*Paulo Ricardo C. Aleluia*

### **CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS**

TECNOLOGIAS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS:  
POLÍTICAS E PRÁTICAS 165  
*Celso Vallin*

DA INFORMAÇÃO PARA O CONHECIMENTO:  
AS TECNOLOGIAS COMO UM CAMINHO  
PARA A APRENDIZAGEM DO ALUNO 189  
*Wilma Moura Conceição*

**CAPÍTULO 5 – EDUCAÇÃO DO CAMPO E  
MOVIMENTOS SOCIAIS: POLÍTICAS E PRÁTICAS**

EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS:  
POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO 205  
*Ramofly Bicalho*  
*Augusto Cardoso*

DISCUTINDO O PÚBLICO E O PRIVADO  
NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS:  
A BNCC EM FOCO 233  
*Maria Raquel Caetano*

QUESTÃO AGRÁRIA: A DISPUTA ENTRE  
EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO  
E O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DE  
CAMPONESES NO ASSENTAMENTO VILA  
PINDARÉ, BURITICUPU/MA 259  
*Flávio Pereira de Oliveira*  
*Ana Cristina Nascimento Givigi*

PARADIGMA EPISTÊMICO DO CAMPO E  
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA  
PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS INDÍGENAS  
E CAMPONESES NA AMÉRICA LATINA 279  
*Lia Pinheiro Barbosa*

EDUCAÇÃO DO CAMPO E SILENCIAMENTO:  
AS POSSÍVEIS CAUSAS DO FECHAMENTO  
DE UNIDADES ESCOLARES DA ZONA RURAL  
NO MUNICÍPIO DE MEDEIROS NETO – BA 301  
*Jafé da Silva Cardoso*  
*Arlete Ramos dos Santos*



FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS  
PROFESSORES QUE ATUAM EM  
ESCOLAS DO CAMPO

321

*Inaiara Alves Rolim  
Edna Souza Moreira*

**CAPÍTULO 6 – DESENVOLVIMENTO REGIONAL,  
AGROECOLOGIA E SUSTENTABILIDADE**

LA VÍA CAMPESINA Y EL DESAFÍO DE  
LLEVAR LA AGROECOLOGÍA CAMPESINA  
A ESCALA TERRITORIAL: EL PAPEL  
DE LAS ESCUELAS

345

*Peter M. Rosset  
Nils McCune*

SUPERAÇÃO DOS PADRÕES DE SABER/PODER  
ABISSAIS: A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO  
DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

375

*Geize Kelle Nunes Ribeiro  
Wender Faleiro  
Juliano da Silva Martins de Almeida*

**CAPÍTULO 7 – GÊNERO**

BREVE ESTUDO DAS MULHERES E  
DO GÊNERO NO BRASIL

405

*Cristina Silva dos Santos  
Rita Maria Radl-Philpp*

# APRESENTAÇÃO

O livro *Educação e movimentos sociais: análises e desafios*, organizado por Arlete Ramos dos Santos, Julia Maria da Silva Oliveira e Livia Andrade Coelho, é composto por sete capítulos, os quais perfazem uma totalidade de dezoito textos.

A estrutura do livro em sete capítulos possibilita que a obra tenha uma organicidade estabelecida em torno de temáticas, que favorecem ao leitor perceber a intencionalidade de suas organizadoras. Além disso, garantem, ainda, a composição do livro em eixos centrais em que se situam as subtemáticas, que dão corpo às discussões mais amplas sobre educação e movimentos sociais.

Assim, inclusão social e educação; juventudes; educação e suas modalidades; educação e tecnologias; educação do campo e movimentos sociais: políticas e práticas; desenvolvimento regional, agroecologia e sustentabilidade e gênero são os eixos centrais que reúnem os dezoito textos.

Assim, o Capítulo 1, “Inclusão Social e Educação”, conta com dois textos, aqui denominados de seções. O primeiro, intitulado “Desafios contemporâneos à formação para afirmação da inclusão social e democratização da educação”, de Andressa Silva Pereira e Allan Rocha Damasceno, apresenta o movimento atual da educação inclusiva que considera propiciar a todos os estudantes a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, em que é possível assumir como centralidade do trabalho pedagógico as diferenças humanas. Quanto a isso, é importante considerar que a formação do pedagogo se encontra diante deste desafio. Este capítulo tem por objetivo refletir sobre os impactos das atuais políticas públicas de educação inclusiva, no âmbito da modalidade educação especial nos cursos de Licenciatura em Pedagogia na contemporaneidade, a fim de contribuir para a possibilidade de emancipação e autorreflexão crítica da diversidade humana.

No segundo texto deste capítulo, “Políticas de Ações Afirmativas nas Uebas: um estudo de caso no Odeere/Uesb”, de

Uigue Santos Souza Nunes, Valéria Soares Martins, Sheila Carvalho e Jeanes Martins Larchert, as ações afirmativas de cunho étnico-racial são destacadas como políticas públicas surgidas da demanda e mobilização dos movimentos negros brasileiros, em prol de restituição e reparação face aos danos sociais, de autoestima, identitários e posição socioeconômica causados pelos 358 anos (1530-1888) de escravidão a povos negros no país. A partir desse conceito, o estudo discorre sobre as ações afirmativas nas universidades estaduais baianas, e, para este capítulo, trazem um recorte do estudo de caso realizado na Universidade Sudoeste da Bahia-Uesb, e, apresenta o Núcleo de Educação e Relações Étnico-Raciais (Odeere), grupo de estudos afro-brasileiros e indígenas, órgão que se constitui como ação afirmativa extrapolando a ideia das cotas no ensino superior como único programa que as representa, tornando-se resistência frente ao racismo institucional. Os dados conduziram o autor e autoras a afirmar que o Odeere, enquanto ação afirmativa, exerce a função de política pública e, interfere na realidade social para além das cotas. No âmbito da administração pública, o órgão por meio de suas pesquisas na pós-graduação *lato sensu*, busca avançar, principalmente no que tange ao acompanhamento da política e a qualificação das diversas atividades voltadas para as ações afirmativas no ensino, na extensão e na pesquisa.

O Capítulo 2, “Juventudes”, é composto pela terceira e pela quarta seção do livro. O primeiro texto pauta “As produções sobre movimentos sociais no banco de dissertações e teses do portal Capes: o que há de novo no campo da produção do conhecimento?”, de Amone Inácia Alves. O capítulo objetiva investigar as pesquisas realizadas no banco de dissertações e teses do portal da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, analisou os movimentos sociais e a suas lutas no campo, entre os anos 2016 e 2017. O recorte temporal justifica-se pela possibilidade de desenho do tempo da produção, com vistas a descrever a abrangência dessas pesquisas e seu impacto no desenvolvimento das comunidades. Na realização do estudo,

a autora pautou-se pela averiguação em periódicos, e, empregou para a busca os seguintes descritores: lutas, movimentos sociais e movimentos no campo. Desse modo, pesquisou quais temas e autores têm norteado as pesquisas sobre essas questões e que tipos de pesquisa têm sido realizadas, no que tange à produção sobre as lutas do e no campo.

Em “O perfil da juventude escolar de uma comunidade”, de Pâmela Ramos Dantas, Julia Maria da Silva Oliveira e Maiquelle Santos dos Reis, evidenciam, as autoras, que na agenda da política nacional, bem como em nível mundial, o estudo sobre as juventudes e os jovens têm se consolidado, uma vez que estas e estes possuem conexão direta com o projeto de futuro da nação e do mundo em um futuro próximo, sobretudo ao considerarmos o envelhecimento da população, a faixa da população jovem, a qual por consequência, amplia-se. Desta forma, toda pesquisa acerca das juventudes e dos jovens é relevante, uma vez que há necessidade de produção do conhecimento acerca do microespaço, que constituirá o macrosaço.

Assim, o objetivo da pesquisa foi traçar o perfil do jovem escolar da Escola Municipal do Salobrinho-Ilhéus/BA, bem como analisar a narrativa do jovem sobre o significado de ser jovem na sociedade contemporânea. Para isso, privilegiaram a abordagem qualitativa, de natureza descritiva/exploratória, e, empregaram um questionário com perguntas abertas e fechadas. Participaram da pesquisa 36 jovens com idade entre 15 a 29 anos dos turnos diurno e noturno. Constataram que para os jovens escolares do turno diurno desta escola, a juventude significa o momento que precisam tomar decisões, amadurecerem, realizarem o que desejam, aproveitarem a vida, enquanto que para os jovens do turno noturno esta fase não existe mais, pois a ênfase é dada a tudo que diz respeito ao mercado de trabalho. Convergem em ambos os turnos nos medos: violência, doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), estupro, drogas e homofobia, e, a escola é a grande referência na vida destes jovens. Concluem que as dificuldades enfrentadas pelos participantes da pesquisa

são aquelas inerentes à vida em uma comunidade pobre, portanto, para muitos a entrada na juventude significa tomada de decisões e o ingresso no mercado de trabalho.

O Capítulo 3, “Educação e suas Modalidades”, é composto pela quinta, sexta e sétima seções do livro. O texto “Educação escolar quilombola em um município do interior do estado da Bahia”, de Wesley Santos de Matos e Benedito Eugenio, objetiva discutir a educação escolar quilombola (EEQ) enquanto modalidade de educação e, também, como uma política pública que visa assegurar a inserção dos saberes e dos percursos dos quilombolas nos currículos e práticas pedagógicas, desenvolvidas nas unidades escolares que se situam no interior ou recebem estudantes oriundos desses territórios. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, em uma escola quilombola denominada de Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança (EQCBE), localizada na comunidade de Nova Esperança, em Wenceslau Guimarães/BA.

A seção intitulada “Reflexões sobre a educação de jovens e adultos e a nova BNCC: a urgente necessidade de reconstrução curricular voltada para a emancipação”, de Gilvan dos Santos Sousa, Antônio Inácio de Brito Filho e Erivan Coqueiro Sousa, visa analisar a educação de jovens e adultos (EJA) enquanto direito fundamental educacional, garantido no Brasil e, destaca a forma como o currículo é tratado, quando da implantação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como as concepções contidas no documento no que tange a essa modalidade de ensino. Buscou-se descrever aspectos trazidos pelo Plano Nacional de Educação (PNE) sobre a constituição das diretrizes educativas, relacionando-as com a BNCC. Procurou-se, ainda, evidenciar as especificidades da EJA, que justificam a construção de um currículo, em que suas peculiaridades sejam consideradas. Os autores empregaram como metodologia a pesquisa qualitativa do tipo documental, com o fito de evidenciar as condições de formação do currículo da EJA pela BNCC. A análise permitiu perceber a urgência de uma reconstrução das diretrizes curriculares para a EJA, que possibilitem um ensino-aprendizado significativo e emancipatório dessa população.

Na seção “Um olhar sobre a educação popular e suas práticas educativas nos movimentos sociais”, Paulo Ricardo C. Aleluia apresenta uma reflexão sobre a relação da educação popular e os movimentos sociais e, destaca suas práticas educativas como um dos fatores fundamentais para suas lutas. Para Aleluia, os movimentos sociais, como uma concepção de educação popular, têm assumido, historicamente, uma característica contra-hegemônica no sistema capitalista. No entanto, o texto não afirma que todo movimento social parte de uma perspectiva crítica e emancipatória, pois há aqueles que lutam em conformidade com os interesses capitalistas. A discussão expressa está organizada nos seguintes itens: Introdução; Movimentos sociais: entre progressistas e conservadores; Movimentos sociais e educação popular: a educação que acontece fora do espaço escolar e Considerações finais.

O Capítulo 4, “Educação e Tecnologias”, é composto pela oitava e pela nona seções deste livro. O texto “Tecnologias nos espaços educativos: políticas e práticas”, de Celso Vallin, destaca a validade das tecnologias aliadas à educação, ressalta a importância da definição de políticas públicas para educação, de modo a garantir o financiamento de práticas que sejam pertinentes para a sociedade. Nesse sentido, o autor registra que as políticas públicas delineiam a maneira como o Estado compreende e como apresenta ações sobre certos desafios sociais. Nesse sentido, o texto aborda a inclusão digital na educação brasileira, como uma dimensão da educação que demanda políticas públicas pontuais, da mesma forma enfatiza a necessidade que o financiamento da educação seja coerente com as demandas.

Wilma Moura Conceição, no texto “A informação para o conhecimento: as tecnologias como um caminho para a aprendizagem do aluno”, apresenta uma reflexão sobre os desafios da educação escolar contemporânea para a aprendizagem do aluno, considera, nesse âmbito, a informação e o conhecimento como elementos que podem dialogar entre si em um contexto de celeridade da comunicação tecnológica. Pautado numa base teórica histórico-cultural, o estudo se constrói à luz das teorias de Pozo e

Ausubel. Conclui, a autora, que é preciso uma atuação epistêmica da prática pedagógica, a fim de que o aluno se aproprie de novas formas de aprender e de relacionar-se com o conhecimento para que a aprendizagem se produza de forma significativa e responda às necessidades de intervenção qualificada no contexto social.

O Capítulo 5, “Educação do campo e movimentos sociais: políticas e práticas”, é composto pelas seções que vão da décima a décima quinta. O texto “Educação do campo e movimentos sociais: possibilidades de formação”, de Ramofly Bicalho e Augusto Cardoso, é fruto das atividades realizadas nos “Círculos de diálogos: educação em espaços não escolares”, no II Congresso Internacional Movimentos Sociais e Educação, realizado Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), no período de 4 a 6 de setembro de 2018. Enfatizam que a educação do campo, na sua estreita articulação com os movimentos sociais, está atrelada aos fatores culturais, políticos e sociais que influenciam os diferentes processos históricos de produção dos saberes. O objetivo central foi apresentar reflexões acerca da concepção de educação do campo, no contexto dos movimentos sociais e a formação dos educadores. Empregam como aporte metodológico, predominantemente, a pesquisa bibliográfica e documental. Concluem que a educação do campo, enquanto práxis libertadora, é utilizada no processo de compreensão das lutas e demandas educacionais defendidas pelos movimentos sociais. Postulam que a educação do campo dialoga com os gestos, desejos, valores e luta pela terra. Nessa conjuntura, a educação do campo pode ser ferramenta para a compreensão das demandas educacionais defendidas pelos movimentos sociais do campo, ao colaborar com a formação continuada dos educadores.

O texto “Discutindo o público e o privado nas políticas educacionais brasileiras: a BNCC em foco”, de Maria Raquel Caetano, apresenta as relações entre o público e o privado no contexto de crise do capital, que utiliza como estratégia o repasse das políticas de educação para o Terceiro Setor, o qual chamamos de mercantil. O objetivo foi mapear quem são os su-

jeitos que influenciaram a construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio da inserção de propostas de instituições ligadas ao setor privado e ao mercado de soluções educacionais. A BNCC é uma demanda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e da agenda do Plano Nacional de Educação nº 13.005/2014. Informam que em 2013, surge o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular cujo objetivo é gerir a política educacional brasileira trazendo consequências para o conteúdo educacional.

Flávio Pereira de Oliveira e Ana Cristina Nascimento Givigi, no texto “Questão Agrária: a disputa entre a educação rural e educação do campo e o papel da escola na educação de camponeses no Assentamento Vila Pindaré, Buriticupu/MA”, propuseram-se a discutir questões que se interpõem na relação entre a questão agrária e educação do campo, que oferecem desafios políticos à educação no espaço camponês. A base geopolítica da discussão é a espacialidade do Assentamento Vila Pindaré, localizado no município de Buriticupu, no Maranhão-Brasil, tendo como núcleo das expressões das demandas daquela comunidade a Unidade Integrada Frei Caneca, escola situada em meio a dois projetos: da agricultura camponesa e o agronegócio. Ensejaram entender em que medida a educação dialoga com as lutas travadas pelos movimentos sociais na região, marcada pela concentração fundiária e especulação de terras devolutas do Estado. Os povos tradicionais e assentados sofrem forte repressão do Estado ao reivindicarem pela reforma agrária. Interessava, ainda, ao autor e autora, entender como as políticas de educação se articulam às lutas e demandas trazidas pela questão agrária à comunidade, assim como a escola era construída pedagogicamente diante desta relação. Concluem que, na medida em que os sujeitos compreendem a complexidade da questão agrária, o projeto pedagógico apresenta maior capacidade de diálogo com os camponeses, deste modo, a educação do campo evidencia os interesses da elite agrária no Maranhão, construindo a escola como espaço político de enfrentamento ao capital.



O texto “Paradigma epistêmico do campo e a construção do conhecimento na perspectiva dos movimentos indígenas e camponeses na América Latina”, de Lia Pinheiro Barbosa, faz um registro da herança da histórica problemática da questão agrária e territorial, que marca a origem da conquista da América Latina e do Caribe. Para a autora, tal herança é caracterizada por um processo de expropriação territorial que se aprofundou ao longo da expansão do capitalismo na região. Entretanto, no novo século o mesmo cenário se mantém, apesar do movimento dialético das resistências em defesa dos territórios e dos bens comuns, articulado pelos movimentos camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, de atingidos por barragens, entre outros, frente à ofensiva do capital transnacional no campo latino-americano, representado pelo agronegócio, o hidronegócio e a mineração. É nessa conjunta de disputa, que se situa a matriz embrionária do debate sobre a construção do conhecimento, que possui como aporte a filosofia dos movimentos indígenas e camponeses na América Latina, filosofia essa fundamental para que a educação praticada nesses contextos seja adequada aos interesses e necessidades dos povos que vivem nesses espaços.

No texto “Educação do campo e silenciamento: as possíveis causas do fechamento de unidades escolares da zona rural no município de Medeiros Neto”, Jafé da Silva Cardoso e Arlete Ramos dos Santos relatam uma pesquisa de campo cujo objetivo foi analisar motivos e consequências do fechamento de unidades escolares na zona rural do município de Medeiros Neto, extremo sul da Bahia, entre os anos de 2002 a 2014. Para a investigação, consideraram a percepção da comunidade em relação aos fatos e as políticas públicas que respaldaram as ações referentes aos processos de fechamento. A metodologia empregada foi de caráter qualitativo, e, utilizaram como instrumentos a análise documental, a entrevista semiestruturada e um questionário. Para análise dos dados, recorreram ao método materialismo histórico dialético e, valeram-se das concepções de Cheptulin (1982). Os dados apresentados expressaram que não houve diálogo entre o poder

público e a comunidade, acerca do processo de fechamento das escolas, e, que a tomada de decisões foi unilateral, ferindo, assim, diversos direitos constitucionais. As informações apontaram, ainda, que a concepção de educação presente nas comunidades visitadas, é aquela atinente à educação rural e não aquela da educação do campo, pois tanto os moradores, alguns ex-alunos, quanto as autoridades entrevistadas deixaram transparecer a concepção equivocada de que a existência de tais escolas, configura como um favor do poder público às comunidades, e não uma obrigação dos gestores no cumprimento das leis existentes no que diz respeito ao direito à educação e ao direito à aprender.

Em “Formação e prática pedagógica dos professores que atuam em escolas do campo”, Inaiara Alves Rolim e Edna Souza Moreira apresentam os resultados de estudos que investigaram as questões referentes aos desafios encontrados na formação continuada dos docentes que atuam na educação do campo. No quadro dessa pesquisa, as autoras empregaram como técnicas para coleta das informações a observação direta e entrevista com professores e direção escolar. A investigação evidenciou a complexidade da formação continuada de professores para atuar no meio rural e, a urgência de formulação e implementação de políticas públicas específicas destinadas a essa categoria. Percebemos, para além, dos desafios enfrentados no processo de formação continuada docente, a necessidade da valorização desse profissional, bem como a falta de recursos materiais na escola do meio rural.

O Capítulo 6, “Desenvolvimento Regional, Agroecologia e Sustentabilidade”, é composto pelas seções que vão da décima sexta e décima sétima. O texto “La Vía Campesina y el Desafío de Llevar la Agroecología Campesina a Escala Territorial: El Papel de las Escuelas”, de Peter M. Rosset e Nils McCune, registra que os movimentos sociais do campo têm colocado a agroecologia cada vez no centro de suas estratégias de resistência e transformação social. Na disputa por territórios *versus* capitalismo ex-trativista, é necessário conduzir a agricultura campesina a uma escala territorial. Afirmando que os processos de massificação, os

escalamentos em construção pelas organizações campesinas, requerem processos de formação/educação, técnico-política de base campesina, embasadas, muitas vezes, em escolas campesinas. O texto discute sobre a massificação da agroecologia campesina e sua relação com as escolas e uma pedagogia campesina política emergência, com mediação territorial, sobretudo nos movimentos sociais rurais articulados com a Via Campesina.

O texto “Superação dos padrões de saber/poder abissais: a educação como instrumento de transformação social”, de Geize Kelle Nunes Ribeiro, Wender Faleiro e Juliano da Silva Martins de Almeida, chama a atenção para o fato de que, na sociedade atual, a escola tem configurado como reprodutora da organização social gerida pelo sistema de produção capitalista, reproduzindo e reafirmando os modelos de subordinação e dominação das classes dominantes. Sob essa configuração, a escola distancia-se do caráter emancipador e transformador e, reduz-se a adaptar e adequar os indivíduos as demandas do mercado, preparando-os ao mundo centrado no capital, o que, consequentemente, contribui para mantê-los conformados, oprimidos e desumanizados. Neste estudo, o autor e autora apresentam discutem sobre a educação como instrumento de transformação social, por meio do levantamento de aspectos da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, e, nesse processo, destacam o pensamento freiriano para a concepção libertadora da educação. A discussão se centra na análise das controvérsias de duas tendências pedagógicas e na proximidade da visão de Boaventura de Sousa Santos com a de Paulo Freire por uma concepção de educação como ferramenta de transformação da realidade social, por meio da construção de uma nova pedagogia, assim como na superação dos padrões de saber/poder abissais.

O Capítulo 7, “Gênero”, de Cristina Silva dos Santos e Rita Maria Radl-Philipp, compõe a última seção do livro, e tem como título “Breve estudo das mulheres e do gênero no Brasil”. O texto apresenta uma breve retomada histórica e conceitual sobre os estudos de mulheres e o surgimento do conceito de gênero no

Brasil. Consideraram que, apesar dos avanços, são necessárias atitudes enérgicas para evidenciar os espaços em que a mulher possa subjetivar e ter seus direitos respeitados e garantidos dentro das sociedades que estão inseridas, para se estabelecer de forma significativa a redução da exclusão social da mulher.

Ao finalizar esta apresentação do livro *Educação e movimentos sociais: análises e desafios*, organizado pelas docentes da Universidade Estadual de Santa Cruz, Arlete Ramos dos Santos, Julia Maria da Silva Oliveira e Livia Andrade Coelho, é pertinente registrar que, de fato, as análises feitas por meio das dezoito pesquisas aqui apresentadas conduzem a perceber que há, ainda, muitos desafios a serem enfrentados. Embora conquistas tenham sido evidenciadas, não se pode (nunca) permitir que os avanços alcançados, frutos de embates, muitas vezes, doloridos, sirvam de acalento para arrefecer a luta. Ainda há muito a enfrentar em face das demandas históricas de determinadas camadas da população, expropriadas de seus direitos, em busca de condições dignas e humanas de vida, sobretudo se considerarmos que as condições econômicas dos territórios analisados são marcadas por riquezas naturais que dão conta de garantir a todas as populações igualdade de oportunidades.

Por fim, não apenas recomendo a leitura dos textos. Mais do que isso, sugiro o estudo efetivo a fim de mobilizar nossas mentes a promover o debate ainda mais acirrado diante da conjuntura política dos tempos atuais, a fim de fortalecer o movimento cotidiano.

*Dr. Claudio Pinto Nunes*  
Professor na Universidade Estadual do  
Sudoeste da Bahia (Uesb)





CAPÍTULO 1 – INCLUSÃO SOCIAL E  
EDUCAÇÃO



# DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS À FORMAÇÃO PARA AFIRMAÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

*Andressa Silva Pereira<sup>1</sup>*  
*Allan Rocha Damasceno<sup>2</sup>*

## **Introdução**

O debate acerca da diversidade nas escolas, e em várias instâncias da sociedade, tem sido caracterizado por metamorfoses constantes na esfera social, econômica e política, sendo aprofundado pela globalização, marcada pela sociedade do conhecimento e pelo ritmo de produção do capital. O momento é de renovação das ideias, no qual seja considerada a complexidade da pluralidade na construção do saber entre as diversas culturas na sociedade, baseado no respeito pela diferença e que, por sua vez, se concretiza no reconhecimento da paridade dos direitos em tempos de educação inclusiva. Nesse pensar, Libâneo e Pimenta destacam que:

Assim, reivindica-se, com toda a legitimidade, a presença atuante de profissionais dotados de capacitação pedagógica para atuarem nas mais diversas instituições e ambientes da comunidade: nos movimentos sociais, nos meios de comunicação de massa, nas empresas, nos hospitais, nos presídios, nos projetos culturais e nos programas comuni-

---

1. Licenciada em pedagogia (UFRRJ). Mestre em Educação (UFRRJ). Membro do Laboratório de Estudos e pesquisas em educação, diversidade e inclusão (LEPEDI/CNPq/UFRRJ).

2. Professor Adjunto do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Professor do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Líder do Laboratório de Estudos e pesquisas em educação, diversidade e inclusão (LEPEDI/CNPq/UFRRJ).



tários de melhoria da qualidade de vida. Esta participação pedagógica também exige preparação prévia, sistemática e qualificada [...] O entendimento de que os profissionais da educação formados pelo curso de pedagogia atuarão nos vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem regulados profissionalmente. (Libâneo e Pimenta, 2006, p. 32)

Nessa direção, a universidade como um todo orgânico deve se dedicar à tarefa de pensar e reformular constantemente seu papel como mediadora no processo de formação dos profissionais da educação no curso de graduação em pedagogia, com um ensino voltado para a diversidade da população brasileira. Configurando esse princípio, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006) afirmam que:

Na organização curricular do curso de Pedagogia [...] deverão ser observados, com especial atenção, os princípios constitucionais e legais; a diversidade social, étnico-racial e regional do País; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; o conjunto de competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, previstas nos Arts. 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) e o princípio da gestão democrática e da autonomia. Igual atenção deve ser conferida às orientações contidas no Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), no sentido de que a formação de professores, nas suas fases inicial e continuada, contemple a educação dos cidadãos(ãs), tendo em vista uma ação norteada pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas, e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas, dando-se especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais, à educação sexual, à preservação do meio ambiente articuladamente à da saúde e da vida, além de outras questões de relevância local, regional, nacional e até mesmo internacional.

Além disso, o art. 5º da referida DCNs do curso de Pedagogia preconiza que

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I – um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

[...]

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem.

Considerando os saberes e fazeres dos egressos do curso de Pedagogia, trazemos ao debate a seguinte previsão das Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001, p. 42):

a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero, ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade não deve ser só aceita como também desejada.

Estas perspectivas legais configuram uma educação para a alteridade, a equidade de oportunidades e atenção aos direitos. A formação do pedagogo há de ser constituída numa dimensão pluricultural, em que as abordagens curriculares e didáticas sejam pautadas na redução dos preconceitos, na afirmação de direitos humanos e no pluralismo de ideias/concepções. Nesse sentido, é importante que a educação efetive o direito à diferença, baseado na práxis do respeito e da equiparação de oportunidades. Sobre este aspecto, Barreto (2009, p. 182) considera que

Uma proposta curricular na atualidade requer, assim, que o professor da escola inclusiva saiba buscar o específico no geral, na totalidade do saber construído e historicamente socializado. Sua formação dar-se-á em permanente embate da teoria com sua prática pedagógica, com a extensão e a pesquisa daí decorrente. Como tal, deve ser pensada no bojo das reformulações que vêm sendo implementadas nos cursos de pedagogia, concebendo o trabalho do professor intencionalmente dirigido para a formação humana, por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores e compromissos éticos vinculados a processos metodológicos e organizacionais.

Daí a importância de se refletir sobre a formação do pedagogo/professor como agente de transformação nas instâncias sociais e escolares, bem como na constituição de uma “consciência verdadeira” que, segundo Adorno (1995), contrapõe-se e resiste à força da dominação. Nesse aspecto, Damasceno (2015, p. 23-24) destaca que,

esse momento histórico da educação no Brasil evidencia a singularidade de se viver a organização da escola democrática, na qual as diferenças dos estudantes sejam estímulo para os professores desenvolverem novos métodos/estratégias/meios de ensino para permitir a

aprendizagem de todos. [...] Tal discussão destaca-se no debate nas universidades e escolas públicas, uma vez que as mudanças a serem promovidas no sistema educacional demandam esforços, como adaptações arquitetônicas, didático-pedagógicas e curriculares, tecnologias assistivas, entre outros.

A formação voltada para os profissionais da educação – pedagogos – nos cursos de Graduação/Licenciatura em Pedagogia, necessita criar alternativas cujas ações pedagógicas impactem para além do contexto escolar, sobretudo na constituição de saberes e fazeres que propiciem uma forma de práxis desalienada, isto é, um conhecimento crítico em que se dá a ação, pois corre-se o risco de absolutizar o relativo trabalho sem, contudo, pensar no concreto – daquilo que está presente em seu fazer pedagógico –, mitificando-o e passando para a alienação, conduzindo o próprio saber e fazer a mera execução de uma prática ativista que gera ações mecanicistas. De acordo com o pensamento de Adorno (1995, p. 144),

A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformiza-dor. Esta tarefa é tão complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo. Mas, por outro lado, não devemos permitir uma educação sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo.

A consciência precisa ter a experiência do “eu reflexivo”, do “tornar-se” e “estar sendo” na dinâmica social que, por sua vez, é frenada pelo “processo de coisificação”, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento conservador, obstaculizando/impedindo a experiência da autorreflexão. Conforme destaca Adorno (1995a, p. 203-204),

O que, desde então, vale como o problema da práxis, e hoje novamente se agrava na questão da relação entre

teoria e práxis, coincide com a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desespecialmente supervalorizada. Assim, o chamado problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento.

Em vista disso, é crescente a demanda por um currículo que integre as concepções da diversidade brasileira, com destaque neste estudo a modalidade educação especial nas universidades públicas, a fim de formar profissionais da educação nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, que venham a atender aos estudantes dessa modalidade da educação, nas escolas públicas de ensino regular. Nesse sentido, a diversidade e a diferença precisam ser entendidas no contexto da educação contemporânea como perspectivas que não invisibilizem o outro. Adorno (1995, p. 141-142) esclarece que,

Em relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório, numa democracia quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia.

Assim, destacamos a importância das questões que se inserem nos princípios e práticas do processo de inclusão, que garantam o direito e o acesso à educação e, considerem a diversidade humana, social, cultural e econômica de classe, gênero, raça, etnia, dos indígenas, das pessoas com deficiência, das populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos de rua, em privação de liberdade, enfim, de todos que compõem a pluralidade multifacetada da sociedade brasileira. Quanto a isso, esclarece Peças (2003, p. 143),

A educação inclusiva não é um conceito restrito à racionalidade pedagógica. A educação inclusiva inspira-se no abstracto transdisciplinar aos mais recentes contributos das várias ciências e visa à sociedade inclusiva. A sua construção, que é um processo permanente, implica os mais amplos espaços sociais e culturais e apela a mais vasta participação das comunidades sociais e científicas.

Daí a importância da educação inclusiva, considerando todo o corolário globalizante desses segmentos por meio de políticas públicas que possam alicerçar os direitos dos indivíduos na/para a educação. A formação do pedagogo não é uma ação isolada desses princípios globalizantes, desconsiderando os outros segmentos da sociedade (pessoas com deficiência, negros, indígenas, população do campo, entre outros). As ações pedagógicas nas instituições, tanto da educação básica quanto do ensino superior, não podem ser demarcadas apenas por intenções, mas precisam ser consubstanciadas pelas ações em diversos setores e contextos micro e macro da sociedade. Assim, compreende-se que

Os sistemas educativos devem orientar-se no sentido de estarem em condições de gerar as aptidões e competências de base necessárias a todos na sociedade da informação, tornar a educação e a formação ao longo da vida atraente e gratificante, dirigir-se a toda a sociedade, na sua diversidade, mesmo àqueles que consideram que a educação e a formação não lhes interessam, com os instrumentos susceptíveis de desenvolver as respectivas competências e de as explorar da melhor maneira. (Brasil, 2002, p. 2)

Desse modo, ao refletirmos sobre a formação do pedagogo nos cursos de Pedagogia no âmbito da modalidade educação especial, considerando os diferentes contextos epistemológicos, políticos e filosóficos das instituições de ensino superior, este texto considera a indissociabilidade da crítica à transformação do conhecimento. Quanto a isso, Adorno (1996, p. 392) esclarece que: “quando mais lúcido os singulares, mas lúcido o todo”.

## Desenvolvimento

### Metodologia

A pesquisa assumiu como proposta a perspectiva da teoria crítica da sociedade, com destaque para o pensamento de Theodor Adorno, filósofo da Escola da Teoria Crítica, além de outros autores como suporte teórico-metodológico deste estudo. Cabe destacar que para a Teoria Crítica da sociedade não existe cisão entre teoria e método. Portanto, considerando esta proposta teórico-metodológica, a própria teoria é o método do estudo.

Nesse sentido, não há como qualificar a presente seção como uma pesquisa quantitativa ou qualitativa, pois para a Teoria Crítica seria “aprisionar” o objeto de estudo. Para a Teoria Crítica, a práxis e a teoria se constituem por junções, “partindo da Teoria para entender a Práxis, retornando à primeira para construir conhecimento [...] uma vez que Práxis e Conhecimento são indissociáveis” (Damasceno, 2010, p. 127).

Sobre esse aspecto, Adorno (1995a, p. 204-205) esclarece que,

Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado, estringente e obrigatório em si mesmo. Mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade. Na medida em que o sujeito, a substância pensante dos filósofos, é objeto, na medida em que incide no objeto, nessa medida, ele é, de antemão, também prático.

O pensamento de Adorno propõe a reflexão sobre a importância de analisar a práxis consubstanciada entre a teoria-refle-

xão e prática-ação, ambas na superação da realidade exposta, pois a prática sem a teoria é estéril e a teoria sem a prática é inócua. Nessa perspectiva, a relação teoria-práxis é proposta no sentido de construção objeto-meio, a fim de que seja vista como um campo de possibilidades em definir e avaliar a natureza ao que está empiricamente dado, pois “definir é o mesmo que capturar-objetividade, mediante o conceito fixado, algo objetivo, não importa o que isto seja em si” (Adorno, 1995a, p. 182).

Nessa visão, é ir além da naturalização das ideias fazendo com que a práxis-teoria seja refletida com a objetividade crítica, permitindo que a construção do conhecimento não seja “dissolvida” em uma ideologia marcada pela falsa racionalidade, que pode “alienar” o próprio objeto de estudo, uma vez que sem uma base consolidada na experiência, é impossível erigir uma qualificação no nível da reflexão. Para a Teoria Crítica, pensar é o mesmo que fazer/viver experiências em sua finalidade humana. Logo, “a teoria foi desenvolvida para lutar contra o consenso como forma de questionar a dominação e criar o impulso de lutar contra ela” (Santos, 1999, p. 212).

Ante as reflexões, considerando a concepção da escolha metodológica à luz da Teoria Crítica, este estudo se realizou a partir da análise documental, assumida, como procedimento de coleta de dados, considerando as Diretrizes Políticas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), entre outros marcos regulatórios da Educação Especial, e, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006).

### **A formação dos professores na/para a diversidade: desafios e possibilidades**

No mundo atual, considerando as demandas que envolvem a sociedade na dimensão estrutural das culturas, da economia, da diversidade plural e humana, é importante sinalizarmos a reflexão sobre a formação dos professores que se tem instituído nos cursos de Pedagogia. Deste modo, isto implica uma redefinição das



competências atribuídas ao licenciando na contemporaneidade com vistas à inclusão dos estudantes<sup>3</sup> público-alvo da educação especial. Em face disto, Figueiredo (2011, p. 141) nos aponta que

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão de classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006, p. 12-13) também enfatizam tal formação para a

importância desses profissionais conhecerem as políticas de educação inclusiva e compreenderem suas implicações organizacionais e pedagógicas, para a democratização da Educação Básica no país. *A inclusão não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo [...] Inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo.* (Grifos meus)

Nesse contexto, isso exige que o professor seja capaz de organizar suas práticas pedagógicas considerando a diversidade, o que, por sua vez, orienta os princípios educacionais adaptados às necessidades reais dos estudantes, consolidando aprendizagens significativas no âmbito escolar. Também é válido destacar

---

3. O público-alvo da educação especial, considerando a legislação vigente da LDBEN n. 9394/1996, e a Resolução n. 4, de outubro de 2009, é composto por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

outros documentos oficiais, nacionais e internacionais, considerando a formação de professores para a diversidade humana e social na inclusão de todos os indivíduos, inclusive aqueles com deficiências nas escolas públicas regulares. Desse modo, destacamos alguns documentos, tais como:

- A Declaração de Salamanca (1994, p. 38) afirma que a

a capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada, com vistas a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educativas especiais [...] que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se especializar numa ou várias categorias particulares de deficiência.

- A Lei n. 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preconiza em seu capítulo V, quanto à formação de professores para a educação especial, no art. 59, inciso III, que os professores deverão ter “especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como os professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”;

- O Plano Nacional de Educação/CNE (Brasil, 2000, p. 69) que foi aprovado pela Lei n. 10.172/2001, quanto a formação dos profissionais da educação, evidencia que

a formação continuada de profissionais da educação, tanto docentes como funcionários, deverá ser garantida pela equipe dirigente das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cuja atuação deverá incluir a coordenação e financiamento dos programas, a sua manutenção como ação permanente, e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior.

- As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 (Brasil, 2001, p. 31-32) afirma que,

são considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas entre outras e que possam comprovar: (1) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; (2) Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Além disso, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope)<sup>4</sup> (2002, p. 43-44) preconiza que a formação dos docentes e gestores educacionais deve estar voltada para a:

- formação teórica e interdisciplinar, considerando os fundamentos históricos, políticos e sociais que lhes dão sustentação;
- compreensão de teoria e prática, em busca de uma apropriação de saberes que forme para os pensares e fazeres, contrapondo-se à cisão do indivíduo e à formação fragmentada;
- gestão democrática, transparente, responsável e crítica, como possibilidade de luta contra a constituição de

---

4. Comissão vinculada à Secretaria do Ensino Superior do MEC (SESu), designada pela Portaria n. 14, de 6 de março de 1998, era composta dos seguintes membros: Leda Scheibe (presidente), Celestino Alves da Silva, Márcia Ângela Aguiar, Tizuko Morchida Kishimoto e Zélia Milléo Pavão.

qualquer tipo de ação autoritária e, conseqüentemente, centralizadora e excludente;

- compromisso social com a formação profissional dos trabalhadores da educação, com ênfase nos aspectos sociopolíticos e históricos presentes na concepção revolucionária de indivíduo educador, sem abrir mão, banalizar ou reduzir o atendimento da demanda humana desses trabalhadores;
- o trabalho coletivo e interdisciplinar entre diferentes pensares, saberes e fazeres, ou seja, entre diversas e diferentes subjetividades, como categoria central de nossa atuação política;
- a avaliação crítica e reflexiva permanente, entendida como método de trabalho coletivo, responsável e com potencial emancipador para professores e alunos.

A implementação desses dispositivos legais representa um desafio à formação docente no que se refere aos cursos de Pedagogia, o que, segundo Crochík (2005, p. 42),

A atual formação contribui para a constituição de um eu frágil. O fato de ela nos instrumentalizar constantemente para nos adaptarmos substitui a antiga incorporação de valores, que fundava a consciência moral. A redução da teoria ao desenvolvimento de conhecimentos necessários para o trabalho, ao desenvolvimento de habilidades, tendo em vista unicamente a sobrevivência e não a sensibilidade, não é propícia à reflexão, única capaz de discriminar o eu do mundo externo e, assim, proporcionar responsabilidade por si mesmo e pelo mundo.

Segundo o autor, a constituição de um eu frágil está relacionada aos fatores do mercado de trabalho, que impulsionam a razão instrumental da técnica sob os moldes do capital, levando o processo de formação em “pseudo-atividade”. Logo, essa dimensão do trabalho obstaculiza a reflexão do indivíduo enquanto ser so-

cial, impondo uma lógica de sociedade de classes que se configura na heteronomia e na destituição da emancipação/sensibilização.

Segundo Costa (2015), a formação dos docentes é predominantemente influenciada pela reprodução social, pela adaptação e pelo mundo do trabalho, posto que é caracterizada pela padronização, homogeneização, conservadorismo e alheia ao contexto sociocultural e histórico. Assim, a mesma autora (2015, p. 414) enfatiza que,

faz-se necessário avançar no desenvolvimento da postura investigativa e crítica, na superação da ideia reducionista de “formação” que “prepara” e/ou “instrumentaliza”, desvinculada da autonomia teórica, crítica e reflexiva, da autoria docente e do potencial da educação solidária no processo de emancipação e humanização de alunos e professores na escola. Escola na qual a alienação da formação teórica seja enfrentada e problematizada pela educação em suas dimensões política, social, histórica e humana.

Dada a natureza do trabalho pedagógico do docente, espera-se dos processos formativos o desenvolvimento dos conhecimentos aprofundados na sensibilização de atitudes e valores, que os possibilitem na construção de saberes e fazeres frente aos desafios que a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial apresenta no cotidiano escolar. Essa constatação também é reforçada por Figueiredo (2011, p. 142), ao destacar que o docente,

Para ser capaz de organizar situações de ensino e gerar o espaço da sala de aula com o intuito de que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição escolar, este professor deve ter consciência de que o ensino tradicional deverá ser substituído por uma pedagogia de atenção à diversidade.

Dessa forma, os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia devem ser pautados nas teorias da educação e do ensino, assim como nas áreas de conhecimentos necessários à experiência para a diversidade, na qual os docentes possam desenvolver suas práxis pedagógicas considerando seus saberes e fazeres na perspectiva da educação inclusiva. Nessa perspectiva,

será necessária uma sólida formação teórica dos futuros pedagogos/professores, de forma a contribuir efetivamente na busca de soluções para processos de escolarização, de pesquisa, de gestão e de diminuição dos índices de exclusão escolar. (Barreto, 2009, p. 182)

Assim, esse profissional deverá ter seu *locus* prioritário de formação nas universidades, de forma que se permita a produção do conhecimento social, cultural e científico nas diferentes dimensões do saber e do permanente exercício crítico reflexivo na significação das práticas pedagógicas configuradas no cenário educacional. Portanto, o curso de Pedagogia deverá incluir em seu repertório curricular a dimensão de conceitos relativos à diversidade e à diferença das subjetividades encontradas na sociedade, considerando as pessoas com deficiência, as etnias, as religiões, os gêneros, as diversidades sexuais, entre tantas outras singularidades de qualquer ser humano. Decorrente disso, Figueiredo (2011, p. 145) explicita que a

diversidade implica também vias formativas que contemplem aspectos teóricos, práticos e atitudinais. A atenção ao princípio da diversidade assegura que todos os alunos possam dividir um espaço de aprendizagem, de interação e cooperação, no qual professores, alunos, adultos, crianças e famílias possam conviver com semelhanças e diferenças, o que legitima o contexto da diversidade.

Ante o exposto, é nas vias formativas que a formulação dos conhecimentos irá permitir práticas pedagógicas que conside-

rem o contexto social e as singularidades, levando em conta a diversidade e as diferenças que compõem o espaço escolar e, criando mecanismos que visem uma emancipação de cultura inclusiva adequadas ao trabalho profissional do pedagogo/professor. Daí, é no sentido de possibilitar ao docente a reflexão do todo (teoria e prática) nos cursos de Pedagogia sobre os condicionantes globais do trabalho pedagógico e inclusivo no âmbito escolar, com a finalidade de que “não existe prática sem teoria; como também não existe teoria sem prática”, porque “o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria” (Freire, 1996, p. 39).

Assim, não se ignora os desafios postos no campo das políticas públicas para a formação dos professores nos cursos de Pedagogia, sobretudo quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006) enfatizam, no artigo 10, que o profissional pedagogo/docente deve

demonstrar consciência da diversidade no que diz respeito às diferenças de natureza ambiental-ecológica, ético-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

A partir de tal perfil, a formação dos docentes no curso de Pedagogia deve ser organizada de forma a contemplar a diversidade humana em uma perspectiva global, visando

o desenvolvimento da sensibilidade dos professores, para que eles possam pensar o planejamento e executar a prática pedagógica levando em consideração a demanda de seus alunos, considerando novas possibilidades de atuação junto a eles. (Costa, 2007, p. 29)

Nessa direção, o desenvolvimento profissional dos docentes para a diversidade não deve mais ser baseado em reproduções que se pautem nas formas de cristalizações atreladas a todas as formas de discriminações que imperam na sociedade, pois,

sobre a exclusão vigente aos moldes da barbárie, vale recorrer a Adorno (1995, p. 157), que menciona:

Quando o problema da barbárie é colocado com toda a sua urgência e agudeza na educação, e justamente em instituições como a sua, que desempenha um papel-chave na estrutura educacional da Alemanha hoje, então me inclinaria a pensar que o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança. Por outro lado, que existam elementos de barbárie, momentos repressivos e opressivos no conceito de educação e, precisamente, também no conceito da educação pretensamente culta, isto eu sou o último a negar. Acredito que, e isso é Freud puro, justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura.

O que também corrobora com o pensamento de Santos (2000, p. 115) ao afirmar que

o mundo moderno se empenhou numa ‘busca faustina’ de poder cognitivo, tecnológico e administrativo que nos obriga a trocar o velho mundo humanamente rico e sensível por um outro ‘mais previsível e mais manejável, mas frio, indiferente e desconfortável’.

A análise dos referidos autores nos alerta para os desafios que se fazem presentes na sociedade e na escola, por meio dos mecanismos de exclusão e segregação, assim como na busca de uma formação docente, que rompa com os ditames da “ditadura da barbárie” na indústria cultural, marcada fortemente pela concepção hegemônica da autocracia. Dessa forma, uma formação emancipada e crítica possibilita ao indivíduo esclarecer-se sobre as contradições vivificadas na sociedade sob a égide da formação capitalista, rompendo com os modelos técnicos dominantes.

Nessa direção, para que essa formação se efetive nos cursos de Pedagogia, é necessária a concretização de contextos forma-



tivos que visem à superação dos moldes vigentes impostos na sociedade administrada (Adorno, 1995), sobretudo rompendo com a ideologia vigente em um sentido formativo autêntico, autocrítico e autorreflexivo capaz de se opor à dominação. Com essa concepção, Costa (2005, p. 67) possibilita a reflexão da atribuição docente com vistas ao seu papel profissional no que tange à educação especial ao destacar que

Diante dessa possibilidade, a questão posta aos profissionais que atuam na educação dos alunos com deficiência é: não é o momento de pensar a própria concepção de educação especial, uma vez que ela contém a ideia de discriminação, de segregação, de barbárie, de exclusão escolar, social e cultural dos alunos com deficiência denominados ‘especiais’, ou seja, inadaptados, desiguais? Pensar sobre isso pode ser revolucionário, pois ‘aquele que pensa opõe resistência’.

Nessa conjuntura, o professor deve ter consciência de seu papel, que vai para além da manutenção de práticas antidemocráticas e autocráticas que aprisionam os estudantes em padrões do mundo moderno, homogeneizando-os. Para balizar essa análise, Adorno (1995, p. 121) admite que:

é necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem

para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação só tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.

Diante dessas constatações, o curso de Pedagogia tem um papel preponderante aos desafios que se impõem na formação do professor para a diversidade, visto que a reflexão política e filosófica sobre o pedagogo/docente que queremos formar implica um conjunto de reformulações de posturas e atitudes que visem a torná-lo crítico e reflexivo, possibilitando se libertar das amarras das forças massificadas da segregação e exclusão presentes nas instâncias sociais, pois

um clima cultural geral contrário ao preconceito e à proibição de atitudes discriminatórias na Constituição, certamente inibem o preconceito quanto ao seu exercício, mas não necessariamente quanto à sua formação. (Crochík, 2006, p. 139)

A emancipação é uma condição *sine qua non* para a efetivação da democracia na formação do indivíduo reflexivo, crítico e autônomo. E para uma sociedade se democratizar, em que a equidade não seja ultrajada pelos processos discriminatórios, é necessário fortalecer os direitos constituídos nas políticas públicas na/da educação dos estudantes, com e sem deficiências, considerando legitimamente a diversidade humana.

Os movimentos da inclusão revelam a possibilidade de vislumbrar novas reflexões a respeito do docente que queremos formar, sobretudo na conscientização de práticas educativas plurais com vistas à inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial. E, podemos constatar, que os docentes devem se conscientizar de seu papel no âmbito educacional frente às novas demandas da diversidade que se fazem nas políticas públicas, logo o “desafio da escola comum não é somente a inclusão de pessoas com deficiência, mas o de uma transformação

na sua totalidade pedagógica, tendo em vista as diferenças de todos os alunos” (Freitas, 2009, p. 227).

A fim de aprofundar em tais concepções, as reflexões de Adorno (1995, p. 122) definem que

De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral do dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições particulares, tem a tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime.

Por conseguinte, e, corroborando ao pensamento de Adorno, uma formação para a diversidade só é possível na medida em que se efetiva indivíduos essencialmente emancipados.

### **Considerações finais**

A consolidação das práticas educacionais inclusivas só será efetiva se a formação do pedagogo promover experiências teóricas consolidadas na práxis pedagógica inclusiva, a fim de possibilitar um caráter dinâmico na escola com vistas à diversidade cultural e humana. Quanto a isso, Costa (2015, p. 408) sintetiza que

tendo como eixo central a formação que tenha como estatuto de centralidade a autonomia docente e o livre pensar, para que os professores possam admitir, de maneira consciente e responsável, o comando de suas próprias vidas e de seu planejamento pedagógico, em prol

de uma educação que contribua também à autonomia de seus alunos, independentemente de suas deficiências e diferenças de aprendizagem. Para tal, há de se refletir sobre a formação de professores sob a égide da teoria, fundamento de um pensar e de um fazer docente com autoria, originalidade [...] Isso é, um processo de formação teórica que contemple a autonomia no longo prazo, e não somente de maneira circunstancial para o alcance de um determinado objetivo do fazer docente. Formação teórica pode ser pensada como uma concepção de vida, envolvendo suas diversas dimensões, como a psíquica, social, cultural, histórica e laboral, àquela que possibilite o livre pensar e, conseqüentemente, o decidir sobre a própria vida e o fazer docente no contexto social vigente, com vistas a sua diferenciação favorável à inauguração da própria humanidade e dos alunos na escola pública.

Assim, uma formação dos pedagogos/professores demanda uma práxis pedagógica que os façam refletir sobre seus saberes e fazeres, a fim de romper com a práxis ilusória marcada pela racionalidade técnica vigente, pois, conforme afirmado por Adorno (1995), a educação só tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica e constituída por indivíduos emancipados, livres e pensantes.

## Referências

ADORNO, Theodor. W. **Educação para Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Palavras e Sinas: Modelos Críticos 2**. Petropólis: Vozes, 1995a.

\_\_\_\_\_. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 56, p. 388-411, 1996.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. As políticas de formação do professor e a construção de processos educativos inclusivos: dilemas e possibilidades. In: BAPTISTA, Cláudio R.; JESUS, Denise M de (orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da**

educação especial no Brasil e em outros países. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 175-189.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Poder Executivo, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10. 172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Poder Executivo, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Poder Executivo, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Poder Executivo, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **A Declaração de Bolonha e o Sistema de graus no ensino superior**. Bolonha, 2002. Disponível em: <<http://bit.ly/2UesSVN>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

COSTA, Valdelúcia A. da. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt**: trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói: Eduff, 2005.

\_\_\_\_\_. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais**: políticas e sistemas. Rio de Janeiro: Unirio/Cead, 2007.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 405-416, 2015.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e formação. In: SILVA, Divino J. da; LIBÓRIO, Renata M. C. **Valores, preconceito e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 17-47.

\_\_\_\_\_. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DAMASCENO, Allan Rocha. **Educação Inclusiva e Organização da Escola: Projeto Pedagógico na Perspectiva da Teoria Crítica**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niteroi.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva e a Organização da escola: perspectivas críticas e desafios políticos do projeto pedagógico**. Rio de Janeiro: Abrace um Aluno Escritor: Capes, 2015.

DECLARAÇÃO de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: Corde, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Soraia Napoleão. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, Cláudio R.; JESUS, Denise M. de (orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 221-228.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 141-145.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PEÇAS, Américo. Uma escola acolhedora, uma educação inclusiva. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria de Nazareth (orgs.). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais, n. 54, 1999. Disponível em: <<http://bit.ly/2Hv2yoI>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.



# POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UEBAS: UM ESTUDO DE CASO NO ODEERE/UESB

*Uigue Santos Souza Nunes<sup>1</sup>*

*Valéria Soares Martins<sup>2</sup>*

*Sheila Carvalho<sup>3</sup>*

*Jeanes Martins Larchert<sup>4</sup>*

## **Introdução**

As ações afirmativas de cunho étnico-racial são políticas públicas surgidas da demanda e, mobilização dos movimentos negros brasileiros em prol de restituição e reparação, em face aos danos sociais, de autoestima, identitários e posição socioeconômica causados pelos 358 anos (1530-1888) de escravidão a povos negros no país. Discutir ações afirmativas requer enfrentar um território “arenoso”, sensível, de constante disputa e discursos contraditórios, debater sobre paradoxos que permeiam as relações de poder dentro da sociedade brasileira e, portanto, por muitas vezes, tratado como tabu.

Mesmo depois de mais de 10 anos das primeiras experiências exitosas em reserva de vagas dentro das universidades brasileiras, a questão ainda recebe pouca ou nenhuma atenção da mídia, dos projetos curriculares e didáticos da educação básica e do ensino superior. Para alguns, fazer essas políticas de discriminação positiva, também conhecidas como ação positiva,

---

1. Graduando em Administração/UESC, Pesquisador Kâwé-UESC/FA-PESB, Ilhéus-Bahia. E-mail: uigue.souza@live.com.

2. Graduanda em Ciências Sociais, Pesquisadora Kâwé-UESC/ICV, Ilhéus-Bahia. E-mail: valeriasmartins3@gmail.com.

3. Graduanda em Ciências Sociais, Pesquisadora Kâwé-UESC/ICB, Ilhéus – Bahia. E-mail: carvalho.edu.sheila@gmail.com.

4. Docente do DCIE/UESC; Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-baianos - Kâwé, Ilhéus-Bahia. E-mail: jelarchert@yahoo.com.br.



ações afirmativas ou *equal opportunity policies*, é uma afronta grave ao princípio constitucional da equidade; argumentando que não se sabe quem são os negros no país, uma vez que esse povo foi formado por meio da miscigenação, as cotas prejudicam a imagem profissional de seus beneficiários e degradam a qualidade de ensino nas universidades.

Segundo Silvério (2002, p. 45), “o recente debate sobre as cotas no Brasil, no meu entender equivocado, tem permitido trazer a superfície da discussão sociopolítica do país problemas dos grupos historicamente discriminados”, ou como diria Munanga (2001, p. 78), “qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, sobretudo quando se trata de uma sociedade racista”. Observa-se, nesse sentido, que a fragilidade dos discursos que pregam a convivência harmoniosa dos “três povos” formadores da nação brasileira é descortinada no momento em que o *status quo* da raciação é confrontado com o debate das ações de reparação e as sequelas do processo de escravidão no país. Além de revelar algo essencial para o entendimento do lugar dos negros na estrutura social brasileira: raça será indicador forte de classe socioeconômica. Portanto, quando essas políticas são implementadas, representam uma ferramenta importante de transformação social, principalmente no que tange à mobilidade econômica, uma vez que atacam diretamente um fato estruturante da sociedade brasileira.

Assim, pretende-se, nesse texto, revisitar o processo de discussão sobre as políticas de ação afirmativa no Brasil e como se deu esse processo nas universidades estaduais baianas (Uebas). Esse capítulo trata de um recorte da pesquisa sobre as ações afirmativas na Uesb tendo como recorte o Órgão de Educação e Relações Étnicas (Odeere), correlato aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, fundado em 2005, que tem como finalidade visibilizar a cultura negra e indígena e a contribuição dessas etnias na construção histórica do município de Jequié e região, bem como na produção de conhecimento pautado na descolonização dos saberes da população afro-brasileira e indígena.

## Construindo a pesquisa

Conforme Minayo et al. (2013), a pesquisa qualitativa produz dados que não poderão ser analisados de forma neutra, pois adentram o universo da subjetividade do pesquisador e do objeto de estudo. A forma de pesquisa qualitativa assumida aqui é o estudo de caso, que possui algumas características essenciais, tal qual a busca por descobertas, a interpretação contextualizada e o uso de fontes de informações passíveis da interpretação do pesquisador (André, 2013).

Trabalhando com o universo dos significados e partindo do pressuposto que o conhecimento se constrói a partir das interações cotidianas dos sujeitos com o meio social, utilizamos os instrumentos da entrevista semiestruturada, análise documental e observação direta ao local como as principais fontes de coleta dos dados.

A entrevista foi realizada com a representante institucional, coordenadora e fundadora do Odeere e teve como objetivo conhecer as experiências e atividades desenvolvidas pelo órgão a fim de compreender como o Odeere se insere enquanto parte de uma política de ação afirmativa no momento em que se propõe como um espaço de discussão e produção de conhecimento sobre relações étnicas, e espaço de convivência e realização de atividades aberto não só para a comunidade acadêmica, mas principalmente para a população da comunidade Pau Ferro, que está localizada no município de Jequié.

A observação direta *in loco* teve a finalidade de analisar os discursos simbólicos e representativos que ali pudessem existir, seja por meio da estrutura física ou objetos de ornamentação, uma vez que tais características podem revelar uma intencionalidade por parte da instituição e das pessoas que nela convivem, interpretando um possível imaginário social naqueles que adentram o espaço do Odeere. Também realizamos a análise documental, obtida a partir dos sites<sup>5</sup> oficiais da Uesb e do Odeere, a fim de colher mais informações sobre a instituição.

---

5. Odeere: <<http://bit.ly/2WGbCe4>>. Acesso em: 21 maio 2018.

## Estudos conceituais

As ações afirmativas de cunho étnico-racial são políticas públicas surgidas da demanda e mobilização dos movimentos negros brasileiros em prol de restituição e reparação face a todos os danos sociais, de autoestima, identitários e posição socioeconômica causados pelos 358 anos (1530-1888) de escravidão a povos negros no país.

Por meio de muita luta, o Movimento Negro Unificado (MNU) reivindica e sustenta uma forma de resistência ao que estava posto – complexo e multifacetado, combinando desobediência e submissão do povo que não era mais alienado, mas que permanece oprimido, assim, criava-se a consciência de que é possível exigir do Estado medidas concretas que pudessem sanar questões sociais reparatórias. Logo, buscou-se a denúncia da existência e continuidade das práticas discriminatórias racistas, objetivando a construção e recriação do imaginário e da estrutura social brasileira, culminando depois na busca por reversão dos danos causados aos afrobrasileiros. Observou-se que grande parte da violência racista sofrida pelas populações negras era por parte do Estado e do racismo institucional, logo, era preciso combater “fogo com fogo”. Era preciso que se canalizassem as denúncias feitas pelo movimento negro e sua revolta em ações concretas. De maneira indireta, influenciado pelas lutas por direitos civis dos negros norte-americanos, que desde a década de 1960 conseguiram adotar experiências (exitosas) de políticas de ação afirmativa ou discriminação positiva, começou-se então a buscar institucionalidade para combater o racismo, então, começam, neste período histórico, a surgir as ações afirmativas.

A partir da década de 1990 e mais fortemente no começo dos anos 2000, os movimentos negros organizaram-se dentro dos mais variados conselhos de políticas públicas e participação cidadã para que fosse conquistado mais “poder de fogo” para o combate ao racismo, de forma que o Estado se responsabilizasse pelo amparo às comunidades negras. Havia uma vitória parcial, na chamada “Constituição Cidadã” de 1988, uma vez que em seu

inciso XLII, do artigo 5, criminaliza a prática do racismo. Porém, ainda era pouco para promover mudanças sensíveis nas condições socioeconômicas educacionais de negros e negros brasileiros.

Inúmeras foram as vozes que, ao longo das décadas após a abolição, debruçaram-se sobre a questão do negro no Brasil. Henriques apud Munanga (2001, p. 33) chega à conclusão de que

no Brasil, a condição racial constitui um fator de privilégio para brancos e de exclusão e desvantagem para os não-brancos. Algumas cifras assustam quem tem preocupação social aguçada e compromisso com a busca de igualdade e equidade nas sociedades humanas:

- do total dos universitários brasileiros, 97% são brancos, 2% negros e 1% descendentes de orientais;
- sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros;
- sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros.

Nesse sentido, constata-se que as principais dificuldades das populações negras no Brasil dizem respeito à moradia, inserção no mercado de trabalho e educação. Ampla opção por cotas nas universidades públicas demonstra ser uma tentativa de transformar essas narrativas de percentuais da população negra, utilizando-se da educação superior, como uma ferramenta de fazê-la adentrar a roda de mobilidade econômica e social na sociedade de classes brasileira. Contudo, as políticas públicas têm nos mostrado que no campo da reparação social é preciso outras ações positivas para sanar com a desigualdade histórica. Essas ações deveriam ser canalizadas em políticas para resolver os problemas sociais.

As políticas públicas (PPs; *policies*) podem ser definidas como orientações para a construção e atuação de decisões e ações do Estado. Segundo Secchi (2015, p. 2),

Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Vejamos essa definição em de-

talhe: uma política é uma orientação à atividade e passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública.

Política pública enquanto diretriz para enfrentar os problemas públicos constituindo-se em um espaço de constante disputa. Para que a pauta em disputa seja inserida na agenda política, em outras palavras, aquilo que o Estado deve ou não fazer, expressando-se com atividade ou passividade, estão sujeitas a debates ideológicos que definem rumos das diretrizes, sendo síntese da correlação de forças entre atores na sociedade. Esses atores podem ser públicos (burocratas, políticos, gestores, juizes) ou privados (movimentos sociais, empresas, trabalhadores). Durante todo o tempo da disputa pela agenda pública, sociedade civil e governo estão em negociação com o Estado para que se discuta o problema a ser solucionado. Da definição do problema até a implantação, as PPs passam pelo que se chama de ciclo da política pública. Esse ciclo é concebido como um processo em que se absorvem as demandas sociais e as transformam em ações por meio de atividades complexas de decisões, ações tomadas por parte do Estado ou de entidades governamentais, nesse caso, as políticas de ação afirmativa devem reverter o racismo estrutural e institucional e integrar o negro à sua cidadania na sociedade brasileira.

Analisar uma política pública requer um processo complexo, uma vez que é muito difícil enquadrar uma ação, atividade ou programa em um modelo ou tipologia, pois a realidade é multifacetada e assim também é a política. Em Secchi (2013, p. 24),

Nesse sentido, não é objetivo desse trabalho fazer um ‘material descritivamente extenso [...] frequentemente inútil para uma construção teórica significativa’. Muito pelo contrário, o objetivo desse estudo de caso é trazer a luz ações significativas de políticas afirmativas para que se possam criar possibilidades e literatura que sirvam de subsídio para implantação e atualização do conteúdo dessas políticas nos mais variados âmbitos que ela for

implantada. Também não é objetivo desse material esgotar todo conhecimento sobre o objeto e sua temática.

Assim, esse texto analisa a experiência do Odeere como exemplo de política pública que trata de ação afirmativa, abordando, além das reservas de vagas, diversas atividades voltadas para a educação e formação continuada da comunidade do seu entorno. Os conteúdos levantados na observação direta do local e na entrevista levou-nos a organizar os dados em 3 eixos: (a) o Odeere e a gestão de políticas públicas, (b) o Odeere como ação afirmativa e, (c) o Odeere e o Projeto Erê: ação afirmativa na educação básica.

### **O Odeere e a gestão de políticas públicas**

O Órgão de Educação e Relações Étnicas (Odeere), fundado em 2005, tem sua origem desde 2004 como projeto de extensão, participando do organograma da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, autarquia do governo do estado da Bahia, com o objetivo de estudar as relações étnicas e suas implicações no cotidiano social e educacional. Constitui-se em Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (Neab) atendendo ao que reza a Lei n. 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Segundo o Plano nacional,

Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Neabs) e/ou Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabis) e os grupos correlatos, instituídos em Instituições de Ensino Superior, representam um importante braço da pesquisa, de elaboração de material e de formação de cursos dentro das temáticas abordadas por este Plano. (Brasil, 2013, p. 44)

A partir desse lugar, o Odeere surge como um espaço de resistência dentro da Uesb, integrando a comunidade externa à comunidade acadêmica. Como em relato da colaboradora em entrevista, todo o processo de afirmação e construção do projeto passou por inúmeros obstáculos culturais, estruturais e financeiros desde o início, porém sua influência acabou transcendendo esse espaço ganhando força institucional dentro e fora da universidade.

Oficialmente, é conhecido como um núcleo de estudos que aborda e oferece cursos de formação de professores, pesquisas, cursos de pós-graduação *stricto* e *lato sensu* e cursos de extensão. Na prática, o espaço serve de centro cultural para a comunidade, oferece cursos para os jovens da comunidade de Pau Ferro, Jequié. Como resultado da interação com a comunidade, foi capaz de influenciar a implantação da Lei n. 10.639/03 no município, sendo o principal articulador da criação de um núcleo de cultura afro-brasileira dentro da Secretaria Municipal de Educação. Nesse ponto, dialogamos com o que o Secchi (2013, p. 8-9) define como níveis da política pública. Segundo o autor,

Nosso posicionamento é de que as políticas públicas são tanto as diretrizes estruturantes (de nível estratégico) como as diretrizes de nível intermediário e operacional. [...] Essa noção implica que, a cada nível da política pública, há um entendimento diferente dos problemas e das soluções, há uma configuração institucional diferente, existem atores e interesses diferentes.

Partindo dessa noção, mesmo que consideremos o Odeere somente como Neabi, política de nível operacional, integrante de uma macropolítica ou diretriz estruturante (Lei n. 10.639/2003 e Plano Nacional de Implantação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais), o núcleo existe de maneira diferente do que é estabelecido em lei. Realizando as ações enquanto ator da política, suas dimensões são duplas, sendo, ao mesmo tempo, ator público, parte integrante da autarquia Uesb, um órgão da administração indireta, e, ator privado,

quando atua enquanto movimento social na realização de ações que partem da motivação de professores enquanto particulares. Isso é explicitado na fala da colaboradora entrevistada quando diz:

*Então onde tem um espaço para falar de extensão, a Universidade fala que tem o Odeere, que trata a extensão dessa forma. Agora, em termos financeiros, o Odeere não tem nada que a gente possa dizer que garanta a vida do Odeere, não tem. Se a gente não mandar projetos para os editais quando saem internos ou externos, mas aí a gente tá falando da instituição, esses editais internos da instituição, se nós não mandarmos a gente não vai ter verba. (Entrevistada)*

Nesse sentido, é possível afirmar que, ainda que o órgão seja parte de uma instituição e receba recursos dessa, assumindo funções de promotor de políticas públicas de ação afirmativa, tanto como Estado quanto como movimento social, ele somente funciona a partir da vontade dos professores que fazem parte dele e mais, pode-se concluir que a maioria das ações (com exceção dos cursos de pós-graduação), depende da vontade do grupo de pesquisa, da vontade particular de cada um de fazer enfrentamento ao racismo e, principalmente, ao racismo institucional quando as questões relacionadas às relações étnicas são omitidas da agenda pública, no caso da ordem do dia, da *episteme* da universidade, fato explicitado quando a colaboradora diz:

*A qualificação institucional é que precisa ser feita. Pegar uma e pegar a cabeça de uma pessoa, quando existe uma desqualificação institucional que não sabe tratar dessas questões raciais, das questões de gênero, que não sabe tratar das questões de sexualidade. Em termos institucionais a gente tem um problema sério, porque individualmente a gente tem pessoas que fazem um trabalho sério de entender que é preciso ter uma episteme da universidade, que seja uma episteme que contemple conhecimentos diversos. Então, observe, não é uma coisa institucional, é uma coisa muito particular. (Entrevistada)*



Essa falta de aporte institucional limita e dificulta a ação do órgão até mesmo enquanto Neabi, e, faz sua existência ser mantida por meio da força e da resistência de seus membros. Resistência, que no interior da estrutura da institucionalidade consegue promover espaços e lugares de emancipação coletiva, para os elos menos favorecidos das relações étnicas.

O Odeere configura-se como política pública que é, ao mesmo tempo, política institucional, enfrentando no fazer cotidiano outras políticas ideologicamente contrárias aos seus objetivos e visões de mundo, como a política do branqueamento e a política da democracia racial.

### **O Odeere como ação afirmativa**

De acordo com Gomes (2010), as instituições de ensino superior possuem a responsabilidade de produzir e sociabilizar o conhecimento científico. Nesse sentido, a construção de conhecimento sobre a temática étnico-racial, representa uma estratégia de pressão para novas formas de intervenção contra a discriminação étnico-racial e, conseqüentemente, o fortalecimento da luta antirracista. Sendo assim, as ações realizadas pelo Odeere estão inseridas num campo epistemológico que não se percebe como neutro, mas desfoca intencionalmente as estruturas de poder por meio da produção e viabilização de conhecimento.

Destacamos o “Projeto Erê” como uma das primeiras atividades realizadas pelo núcleo, de caráter extensionista, o projeto tem como público-alvo as crianças da comunidade do Pau Ferro, onde são realizadas diversas atividades no contraturno escolar. O núcleo também realiza cinco cursos de extensão abertos para a população, que são ofertados anualmente: Educação e Cultura Afro-Brasileira; Gênero e Diversidade Sexual; Educação Quilombola; Metodologia da Pesquisa em Relações Étnicas e Estudos Indígenas.

Há o curso de especialização em Antropologia de Populações Afro-Brasileiras, realizado desde 2006, que foi inicialmente pensado para ser autossustentado, entretanto, como afirma a

entrevistada, a cobrança de taxas deixava de fora aqueles que não pudessem arcar com os custos dos estudos. Sobre essa especialização, a professora colaboradora afirma que

*É um curso um pouco difícil pelo fato de que as pessoas às vezes vêm fazer o curso, mas não tem a dimensão de que nós vamos estar lidando especialmente com temas voltados para os legados africanos, porque a especialização é em Antropologia de Populações Afro-Brasileiras, ela não é uma Antropologia qualquer. Ela é uma Antropologia pra gente entender qual é a ordem mítica dessas populações, qual a ordem linguística, qual é a ordem social dessas populações... Que é diferente dos outros grupos, dos grupos brancos. Então a falta de compreensão acerca desses legados africanos se dá porque não se entende essas ordens diferenciadas da ordem branca. Então esse curso é basicamente para esse entendimento e as vezes as pessoas não estão muito preparadas pra isso. (Entrevistada)*

Para Gomes (2010, p. 493), “toda investigação científica é contextualmente localizada e subjetivamente produzida”. A autora também entende que a universidade é constituída por relações de poder e que produções científicas que “propõem reflexões teóricas que induzem ações emancipatórias e de transformação da realidade” (Gomes, 2010, p. 507) possuem a capacidade de deslocar focos de poder estrutural.

É curioso atentar para a fala da professora entrevistada quando afirma que “às vezes as pessoas não estão preparadas para isso”, ao contar-nos sobre o esvaziamento que ocorre nos cursos oferecidos pelo órgão quando a política antirracista e de valorização dos legados africanos apresenta-se escurecida.<sup>6</sup>

---

6. A palavra é utilizada pela entrevistada como forma de contrapor ao significante da palavra “esclarecido”. Tornar algo claro e escuro possui significados simbólicos diferentes e podem ter conotações racistas a depender do uso que esta sendo feito. Achamos interessante utilizar o termo “escurecido” como sinônimo de “evidente”.

Atentamo-nos para esta fala, pois, de acordo com o Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a valorização daquilo que distingue os grupos étnicos uns dos outros e, nesse caso específico, a população negra, ancora-se numa política de reconhecimento da diferença, que perpassa, também, por “*mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras*” (Brasil, 2013, p. 84, grifo nosso).

Entendemos as políticas de ações afirmativas como uma resposta aos embates políticos do movimento negro frente ao racismo, que coloca em cheque uma série de questões sobre o acesso, permanência e grade curricular das universidades públicas no país, e objetiva transformações na ordem “cultural, pedagógica e psicológica, capazes de subtrair, do imaginário social coletivo, a ideia de subordinação e inferioridade” (Passos, 2015, p. 158).

Entretanto, o imaginário social apresenta-se consolidado no entendimento de que tudo que remete ao continente africano e à população negra em geral é subalternizado, indigno de atenção ou, até mesmo, recai sobre essa categoria de análise a estigmatização voltada para o racismo religioso. Como se estudar e produzir conhecimento sobre a população negra, estivesse diretamente relacionado com as religiões de matriz africana.

Nesse sentido, Vieira (2003) nos alerta que, para o sucesso das políticas de ações afirmativas, são necessários outros mecanismos para que, aliados às oportunidades de acesso, negros e negras comecem a escrever outras narrativas sobre si nesse processo de construção de uma igualdade plena. Em sintonia com a autora, a professora entrevistada afirma que

*A gente tem também um programa de pós-graduação stricto sensu em relações étnicas. Relação étnica aí entra como uma forma de combater a discriminação étnica no sentido de o entendimento do que foi a colonização. É*

*preciso que a gente descolonize, que a gente entenda o que foi a colonização... A gente precisa entender qual foi o papel do colonizador, e aí nesse sentido o Odeere dá essa possibilidade de nós entendermos o que propõe as leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008. (Entrevistada)*

As leis mencionadas pela professora são importantes e necessárias para o combate à discriminação étnica, pois são frutos de uma demanda de valorização, visibilidade e reconhecimento dos direitos dos grupos étnicos, conforme explicita o Parecer CNE/CP 003/2004. Com atuação diretamente na educação, propõe mudanças nos currículos, nas práticas educacionais e sociais. Entretanto, a aplicabilidade dessa lei ainda é insatisfatória, ficando a cargo, na maioria das vezes, da atuação dos atores sociais que adequam e aplicam o conteúdo obrigatório da lei em suas atividades, tal qual faz o Odeere. De acordo com este parecer, mudanças no discurso e nas posturas sociais são passos para a reeducação das relações étnico-raciais no país. O mesmo documento ainda coloca que o “reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos” (Brasil, 2013, p. 83) tornam-se indispensáveis para uma educação de qualidade.

Em consonância com os objetivos específicos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que visa ao desenvolvimento de “ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores (as)”, entendemos que as atividades realizadas pelo Núcleo caminham no sentido de fornecer essa formação complementar e continuada para os professores, mas não só, sobre isso a professora afirma que, inicialmente, um dos projetos havia pensando numa proposta de atualização dos professores em estudos africanos e afro-brasileiros. Segundo a entrevistada,

*O trabalho do Projeto Êrê foi pensado em alguns eixos de estudo, o primeiro é “atualidades africanas e afro-*

*-brasileiras”, que a gente entende que o professor fala o que quer na escola, inclusive diz que África é o lugar da doença, que África é... Uma coisa completamente equivocada e discriminatória, deturpada, e esse era um eixo para dar conta disso. (Entrevistada)*

Compreendemos as atividades do Odeere inseridas enquanto ações afirmativas, pois possuem caráter afirmativo não só para aqueles que as realizam, mas também para os proponentes destas atividades, e, por desafiarem a lógica de uma epistemologia eurocêntrica trazendo o conhecimento e o legado africano e afro-brasileiro para o centro do debate, propondo e conseguindo realizar “mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras” (Brasil, 2013, p. 84), tal qual o parecer CNE 003 afirma.

### **O Odeere e o Projeto Erê: ação afirmativa na educação básica**

O Projeto Erê é desenvolvido para atender às crianças e adolescentes da comunidade do Pau Ferro, e tem a finalidade de trazer para esse público o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e sobre a África, trazendo em parceira a esse conhecimento o cotidiano social do público-alvo. Os encontros com as crianças acontecem no turno oposto às aulas, na sede do Odeere, tendo a oportunidade de vivenciar a cultura, história e ensinamentos da cultura africana e afro-brasileira de modo atrativo e lúdico.

Para o desenvolvimento do Projeto Erê foram pensados cinco eixos de estudos, quais sejam: atualidades africana e afro-brasileira, eixo da linguagem, autossustentabilidade, eixo de linguagens e arte e o quinto eixo trabalha a matemática, a geografia e a história. Cada eixo caminhando em direção ao que diz Silva (2011) sobre o alvo do ensino das relações étnico-raciais. A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, eco-

nômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais (Silva, 2011, p. 13).

Pensar o Projeto Erê é perceber a possibilidade da educação para as relações étnico-raciais além do espaço escolar. Esse espaço percebido como não escolar, trabalhar a questão étnico racial como é previsto no Parecer: “Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola” (Brasil, 2004, p. 6), compreende que não cabe apenas à escola esse papel de combater o racismo.

O Projeto Erê, mesmo sendo executado pelo Núcleo Odeere, não tem financiamento da universidade. Ocorre que o projeto não acontece exatamente como pensado no princípio “*Por não ter financiamento da universidade para contratar pessoas a gente não tem Griôs*” (entrevistada). Mesmo diante de toda dificuldade financeira apresentada, o Odeere continua a realizar as ações com as crianças e adolescentes, trabalhando a identidade e pertencimento, buscando disponibilizar acesso ao conhecimento histórico cultural e social de seus antepassados. É importante salientar que ao fazer isso não mudamos o foco de uma identidade para outra, mas cumprimos com o que está previsto no Parecer CNE/CP n. 003/2004.

Destacamos que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o conteúdo dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluírem, também, no contexto dos estudos e atividades que proporcionam diariamente, as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (Brasil, 2004, p. 8).

Diante do que foi apresentado, o Projeto Erê é importante para o bem-estar das crianças e adolescentes da comunidade de Pau Ferro, em que a questão identitária, de reconhecimento, pertencimento à ancestralidade são trabalhadas.

A fala da professora entrevistada “*a gente não desistiu desde o princípio, não! Porque a gente entende que é assim, é a for-*

*ma de trabalhar com a positividade da identidade afro brasileira, africana”,* conduz-nos a verificar que o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira passam por dificuldades para efetivação, mas que essas dificuldades são caminhos que direcionam a resistir, assim como expressa Silva (2000, p. 82) sobre a persistência do povo negro ao longo de sua história,

A resistência não fez do negro uma pessoa teimosa, obstinada, mas firme com um projeto de vida fundado no desejo de se fazer reconhecer, de se libertar das relações inumanas que a sociedade, com seus preconceitos, impõe.

### **Considerações finais**

O Odeere representa o sonho de muitas pessoas e a luta pela superação do racismo em suas inúmeras facetas. Enquanto política pública, extrapola a função para a qual foi pensado e, enquanto ação afirmativa pensa outras maneiras de interferir na realidade para além das cotas no acesso ao ensino superior. Enquanto política, a gestão do núcleo precisa avançar principalmente no que tange ao acompanhamento da política e a quantificação da amplitude de ação do Odeere, fato inclusive que é reconhecido pela mentora do espaço. A partir das análises dos dados organizados na observação *in loco* e na entrevista, foi possível levantarmos os seguintes temas que são trabalhados no Odeere, que representam agendas das políticas públicas de ação afirmativa no ensino, quais sejam:

1. A educação superior e a relação com a educação básica devem pontuar as questões que fortaleçam e valorizem a população negra na sua especificidade étnica e cultural.

2. As práticas educativas da cultura afrodescendente se articulam diretamente com as atividades e as vivências cotidianas da comunidade Pau Ferro.

3. Os estudos sobre as políticas públicas levam-nos a compreender como o núcleo constitui-se em uma organização his-

tórica e política que luta pelo reconhecimento da *episteme* da cultura negra.

Contudo, a existência dele promove reexistências não somente para a comunidade acadêmica que interage com o órgão, mas também para as comunidades circunvizinhas do bairro do Pau Ferro e do município de Jequié.

## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da Faceba** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2CJjbYb>>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/Secad, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 492-516.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

**ODEERE**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – Uesb, ano 2017, v. 2, n. 4, 2017.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações Raciais, Cultura Acadêmica e Tensionamentos Após Ações Afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 155-182, 2015.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; MONTEIRO, Hilda Maria. Combate ao racismo e construção de identidades. In: ABRAMOWI-



CZ, Anete; MELO, Roseli Rodrigues de (org.). **Educação**: pesquisas e práticas. Campinas: Papirus, 2000, p. 75-99.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p. 11-37.

VIEIRA, Andrea Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 81-98.



CAPÍTULO 2 – JUVENTUDES



# AS PRODUÇÕES SOBRE MOVIMENTOS SOCIAIS NO BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DO PORTAL CAPES: O QUE HÁ DE NOVO NO CAMPO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO?

*Amone Inacia Alves<sup>1</sup>*

## **Introdução**

A história oficial, ao longo dos seus registros, do ponto de vista da tradição, sempre se ocupou de ocultar as lutas do campo, dando voz apenas aos “vencedores” do processo histórico, alijando da sua historiografia os “vencidos”. A produção acadêmica em torno dos movimentos também possui essa lacuna intencional, não reverberando esses temas nos livros didáticos, por exemplo.

Outra questão que também reflete em poucas produções se refere ao fato de que a área da educação sempre trata da educação escolar, não acolhendo a educação não formal da qual fazem parte os movimentos sociais (MS). Essas e outras questões impactam em produções incipientes, o que se traduz em um campo<sup>2</sup> em construção.

As análises recentes que visam reconstituir esses movimentos surgem como um novo espaço de produção, que além das novas perspectivas que apontam para os próprios movimentos, mostram os tensionamentos em torno das escolhas teóricas que dão conta de compreendê-los.

---

1. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás na área de Fundamentos da Educação.

2. Por campo compreendemos um espaço social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas. Conforme apregoa Bourdieu (apud Pereira, 2015). “É um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições”.

Essa pesquisa visa apresentar como vem sendo realizado esse debate, tomando por base o Banco de Dissertações e Teses da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no que se refere ao decênio. Esse texto é parte de uma pesquisa em andamento, não sendo possível a apresentação de todos os dados. Escolhemos apresentar os anos de 2016 e 2017 por considerar que, por meio da ação do Projeto de Lei n. 13.260/2016<sup>3</sup>, que pretende criminalizar os MS, queremos saber sobre as pesquisas do período e o interesse por estudá-los e sob quais perspectivas.

O Banco de Dissertações e Teses da Capes abriga as dissertações produzidas pelos programas de mestrado e doutorado contendo registros desde 1987<sup>4</sup>. Anteriormente, esses dados eram obtidos pelo aplicativo Coleta, intitulado Banco de Teses e Dissertações. Já a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi pensada em 2002, pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB) com as seguintes finalidades:

- Estudar experiências existentes no Brasil e no exterior de desenvolvimento de bibliotecas digitais de teses e dissertações;
- Desenvolver, em cooperação com membros da comunidade, um modelo para o sistema;
- Definir padrões de metadados e tecnologias a serem utilizadas pelo sistema;
- Absorver e adaptar as tecnologias a serem utilizadas na implementação do modelo;
- Desenvolver um sistema de publicação eletrônica de teses e dissertações para atender àquelas instituições de

---

3. Projeto de Lei do Deputado Jerônimo Goergen (PP/RS) conhecido como Lei Antiterrorismo, pretende criminalizar toda manifestação popular, enquadrando os movimentos “permitidos” e aqueles que não serão aceitos em sua livre manifestação.

4. A Portaria n. 13/2006 institui a obrigatoriedade de divulgação digital dessas produções no Brasil.

ensino e pesquisa que não possuíam sistemas automatizados para implantar suas bibliotecas digitais;

- Difundir os padrões e tecnologias adotadas e dar assistência técnica aos potenciais parceiros na implantação das mesmas. (BDTD, 2018)

O fato é que o BDTD possui um acervo com todas as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação, contendo os temas, autores, orientadores e texto completo, possuindo, ainda, várias informações que subsidiam as informações sobre o desenvolvimento do *stricto sensu* nas universidades brasileiras.

Escolhemos para esse texto analisar o período de 2016 e 2017, com o objetivo de mapear e caracterizar as produções desse intervalo. É importante destacar que esse recorte atende, também, ao fato de que a expansão dos programas de pós-graduação revelou-se profícua de trabalhos apresentados e pesquisas sistematizadas.

Desse modo, pautamos para essas buscas os seguintes descritores: lutas, movimentos sociais e movimentos no campo. Esse debate que pretendemos analisar suscita diferentes concepções, assim como há uma diversidade de movimentos sociais, suas principais lutas e reivindicações. Compreendemos que a relação entre movimentos sociais e educação diz respeito ao fato de que ambos são produtores de saberes, possuindo um caráter político-social de dinamização da sociedade e dos processos sociais (Gohn, 2011).

Estudar esse processo de produção é importante para a academia a fim de pensar no saldo do investimento na universidade pública, em uma época na qual há corte de gastos em pesquisa, ferindo mortalmente as ciências humanas, sobretudo, a educação.<sup>5</sup>

---

5. O corte de gastos foi anunciado pelo Governo Federal no dia 1 de agosto de 2018, tendo em vista a aprovação da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) ter sido votada para o ano de 2019, não contendo a previsão de gastos para a Capes e demais agências de fomento à pesquisa (Carta Capital, 2018).

Na primeira parte, apresentaremos os conceitos e as escolhas teóricas que pretendemos utilizar. Na segunda, exporemos a produção teórica utilizada nos textos.

### **Movimentos sociais e lutas do campo: em busca dos conceitos**

Segundo Maria da Glória Gohn (2011), foi com a criação das entidades científicas nos anos 1970: Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), que se passou a pautar a temática movimentos sociais na discussão acadêmica. Segundo a autora, havia a necessidade de compreender esses movimentos em face ao imperativo de entender a dinâmica social de reivindicações que movimentavam o cenário brasileiro, produzindo mudanças significativas não apenas nos sujeitos que a compunham, mas a sociedade como um todo. Nesse sentido, a compreensão da autora sobre o conceito de movimentos sociais requer o entendimento de que

Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado *empowerment* de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede. Tanto os movimentos sociais dos anos 1980 como os atuais têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas. Criam identidades para grupos antes dispersos e desorganizados, como bem acentuou Melucci (1996). Ao realizar essas ações, projetam em seus participantes

sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo. (Gohn, 2011, p. 334)

A aproximação da universidade dos movimentos sociais se dá exatamente pela necessidade de entender essa realidade, que nos círculos acadêmicos se encontra distanciada do âmbito social. Gohn (2014) fez uma descrição sobre os trabalhos em torno dos MS:

<b>Período</b>	<b>Temas</b>	<b>Abordagens/autores</b>
<b>Décadas de 1970/1980</b>	A luta contra o regime, estudo dos sindicatos; estudo sobre os movimentos sociais libertários ou emancipatórios (índios, negros, mulheres, minorias em geral); lutas populares urbanas por bens e equipamentos coletivos ou espaços para moradia urbana e lutas pela terra	Gramsci, Melucci, Touraine, Castells e Offe. Vários pesquisadores reunidos na Associação Nacional dos Pesquisadores em Ciências Sociais (Anpocs) criam um GT para discutir a temática.
<b>Década de 1990</b>	Movimentos identitários; estudos do associativismo civil, menos organizado via movimentos sociais de reivindicações, lutas e pressão diretas, mais focalizadas em organizações sociais que visavam ao desenvolvimento de projetos e programas sociais em parceria com órgãos estatais; estudos sobre os sem-terra	Teoria crítica, Honneth, Fraser com a Teoria do Reconhecimento, Bobbio, Arendt e Habermas.



**Século XXI**

Formas da sociedade civil organizada em cooperativas, oficinas e programas sociais, com o apoio das políticas públicas, mulheres, afrodescendentes e grupos indígenas; novos movimentos urbanos, sem-terra, sem-teto, congressos nacionais, cursos, métodos de alfabetização, projetos de ocupações de terras, dentre outros.

Criaram-se novos núcleos de pesquisas nas universidades brasileiras; estudos em torno das abordagens: diversidade, identidade cultural, respeito às diferenças, etc.

**Tabela 1. A produção acadêmica sobre os MS no Brasil**

Fonte: Grifos, Gohn, 2014.

O desvelamento dessa realidade atrai a cada ano diversos pesquisadores que tomam como centralidade das suas análises: a organização sindical, as lutas em prol da educação, da cultura e do direito à terra, dentre outros direitos.<sup>6</sup> A compreensão sobre MS que compartilhamos postula que é por meio da organização em movimentos que é possível a mudança das sociedades, agindo diretamente na complexidade de seu cotidiano e alterando as pautas a serem pleiteadas pelas políticas públicas no enfrentamento com o Estado. Nada mais natural do que acompanhar *in loco* essa dinâmica. Por isso, a criação de programas de pós-graduação e linhas de pesquisa que discutam essa realidade.

Contudo, a multiplicidade de movimentos também requer uma leitura atenta sobre as suas bandeiras, formas de organização e objetivos comuns. Na esteira desse processo, Ilze Warren-Sherer (2006, p. 113) denominou de rede a nova forma de organização dos movimentos,

como resultado de todo esse processo articulatório vai se constituindo o que denominamos, enquanto conceito

6. Na segunda parte do texto, mostraremos como têm sido sistematizadas as pesquisas em torno desses temas.

teórico, de rede de movimento social. Esta pressupõe a identificação de sujeitos coletivos em torno de valores, objetivos ou projetos em comum, os quais definem os atores ou situações sistêmicas antagônicas que devem ser combatidas e transformadas. Em outras palavras, o Movimento Social, em sentido mais amplo, se constitui em torno de uma identidade ou identificação, da definição de adversários ou opositores e de um projeto ou utopia, num contínuo processo em construção e resulta das múltiplas articulações acima mencionadas. A ideia de rede de movimento social é, portanto, um conceito de referência que busca apreender o porvir ou o rumo das ações de movimento, transcendendo as experiências empíricas, concretas, datadas, localizadas dos sujeitos/atores coletivos.

Nesse sentido, não se pode afirmar que o MS se encontra isolado, mas articulado com outros setores, incorporando a sociedade civil, cindindo-se em outros movimentos, como, por exemplo, na quantidade de movimentos do campo que surgiram a partir dos anos 1990 a partir das divisões ideológicas do Movimento Social dos Sem Terra (MST).<sup>7</sup>

A inserção dos intelectuais universitários nos MS não apenas contribuiu para o desenrolar dos fatos, como também repercutiu na forma como a universidade se organizava. Na pesquisa de doutorado<sup>8</sup> apontei como a questão agrária goiana, a qual denominei campo de formação; vários agentes, dentre eles intelectuais advindos das universidades, estudiosos das lutas no

---

7. O MST possui uma Escola de Formação na qual atuam diversos intelectuais que advieram do movimento, constituindo-se enquanto professores universitários que pesquisam sobre o movimento. Além disso, percebemos que, nos últimos anos, a escolha por estudar esse movimento social em específico vem aumentando, o que gera inúmeros trabalhos sobre a pedagogia, a mística, a organização, as escolas e militância.

8. Tese de doutoramento defendida em 2010 intitulada “Quem deu à luz: A Comissão Pastoral da Terra – CPT – e a formação de trabalhadores rurais em Goiás”. Nessa seção, apresentamos como a CPT, composta por intelectuais, dentre outros, contribuiu para que os trabalhadores se formassem para atuar no campo agrário.

campo, contribuíram para as leituras dos camponeses sobre a luta que empreendiam. Levavam para o campo as práticas educativas, entendidas como

o conjunto de experiências que são compartilhadas pelos grupos, de modo a apreender os significados da prática social. O objetivo dessas práticas é a transmissão de saberes sociais. Possuem um caráter educativo, pois os próprios participantes assumem a tarefa de orientar, dirigir as lutas no cotidiano, assumindo postos de direção desses movimentos, claro que em muitas vezes, sem qualquer treinamento para isso. Acabam se tornando práticas formativas, pois além de transmitir um aprendizado prático do uso do dia-a-dia, engendram também um saber informal adquirido no trabalho e na vida. O trabalhador ao ter acesso a esse aprendizado modifica-se e transforma a sua visão de mundo. (Alves, 2010, p. 30)

Ao mesmo tempo que estavam lá acompanhando os companheiros trabalhadores rurais, apesar do compromisso em não levar “respostas prontas”, conforme nos disseram inúmeras vezes professores universitários, houve também o aprendizado com os impasses do movimento, aprendendo inclusive a distanciar-se para não produzir efeitos do assistencialismo ou paternalismo em relação às demandas que são próprias dos trabalhadores, de forma a retirar-lhes o protagonismo.

Isso porque às vezes, no resgate da consciência dos trabalhadores, ela é muito paternalista. Porque o trabalhador é o que ela olha. Tende, às vezes, a proteger demais por causa da análise histórica: da exploração, da submissão ao sistema. O grande perigo é cair no paternalismo, e deixar que o trabalhador tome as decisões do seu próprio destino. A pastoral da terra, como olha com compaixão, em uma perspectiva de fé de ser apaixonado com ele e por ele, na luta dele e tudo isso, às vezes se transforma num sentimento de que deve proteger, e às vezes essa proteção é negativa. (Alves, 2010, p. 30)

A fala desse entrevistado é reveladora, que mostra os “atropelos” que a participação de intelectuais/professores universitários nos MS provocou nos trabalhadores, agindo no sentido da própria ação paternalista e assistencialista que tanto criticavam. Em outros trechos há, entretanto, o alento de que a participação dos movimentos foi espaço de aprendizado sobre os fenômenos sociais, o que trouxe um novo olhar para os objetos de estudo realizados na universidade.

O aprendizado e a aproximação para a luta movimentaram as universidades, contribuindo para que se construísse uma outra visão do movimento e também do papel que a pesquisa passou a desempenhar, sobretudo, com o uso das metodologias qualitativas, que visavam não apenas apreender os dados para mostrar a realidade, mas a oferta de subsídios para modificá-la, contribuindo para a vida nas comunidades.

### **O portal de dissertações e teses do Portal Capes: a busca pelos descritores**

Quando nos propusemos a buscar no portal de dissertações e teses, a questão inicial que procuramos entender era: qual tema, abordagem e recorte histórico os estudiosos sobre os movimentos sociais, sobretudo do campo, estavam interessados em conhecer? Para tanto, utilizamos os seguintes descritores: movimentos sociais, apareceram 257.221 trabalhos nos anos de 1993 a 2017.<sup>9</sup> Em seguida, utilizamos os seguintes refinamentos na busca: ciências humanas, área de conhecimento: educação.

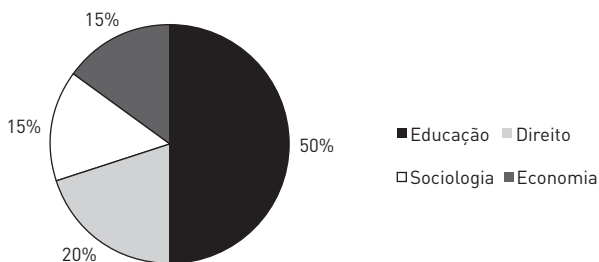
Para atingir esse objetivo adotamos a análise descritiva e exploratória dos dados, os quais apresentaremos em forma de gráficos e tabelas, contribuindo para a leitura sobre o panorama da produção acadêmica no Brasil, a fim de apreender a sua totalidade.<sup>10</sup>

---

9. Esse texto pretende apresentar a produção teórica dos anos 2016 e 2017.

10. Essa categoria nos permite compreender o “conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade das totalidades” (Santos apud Masson, 2018).

Observamos que houve um aumento considerável do número de defesas de dissertações e teses nos anos de 1993 a 2017, com um número significativo de produções que incorporaram as seguintes áreas: Educação (3.741), Direito (1.518), Sociologia (1.134), Economia (1.084). Observamos que a área de Educação tem mais trabalhos do que as demais, conforme a representação no Gráfico 1:



**Gráfico 1. Áreas de formação e número de dissertações e teses defendidas – 1995-2017**

Fonte: Banco de Dissertações e Teses do portal da Capes, 2018.

O que nos interessa saber é o motivo desse interesse por estudar a educação. Notamos que a aproximação dos movimentos sociais fez com que muitos pesquisadores, advindos da participação ativa nesses movimentos, se interessassem por estudar a temática. Não se pode desprezar, também, o crescimento considerável dos programas de pós-graduação no Brasil. Cirani (2015, p. 269), ao se referir ao crescimento da pós-graduação nos últimos anos, diz que “de fato, somavam 2.417 em 1999 para atingir um total de 4.660 em 2011, praticamente dobrando o número de cursos. Os cursos de doutorado, em 1999, contabilizavam 800 e, em 2011, somam 1.606, dobrando o número”.

Esse crescimento, segundo os autores, pode ser explicado por vários motivos:

a expansão geral da pós-graduação ocorre não só pelo aumento da oferta de cursos de pós-graduação, derivada de estímulos governamentais por meio de bolsas de estudo e

exigências de cursos senso estrito para que as IES's atinjam o status de universidade (requisito que equivale à existência de grupos de pesquisa para Faculdades Isoladas e Centros Universitários), mas, sobretudo, pelo aumento da demanda da sociedade por maior nível de escolarização, que se tornou uma exigência para o ingresso no mercado de trabalho, o que acabou por atrair o setor privado para a área educação, garantidos os seus investimentos com altas taxas de retorno de capital. (Cirani et al., 2015, p. 269)

Percebe-se que o crescimento da pós-graduação no Brasil atendeu muito mais aos aspectos quantitativos do que a uma preocupação sobre a qualidade da educação brasileira, que adentra no século XXI com a produção de conhecimento aquém a outros países. Outra questão a ser observada se refere à expansão da pós-graduação em instituições privadas, o que aparenta ser um negócio lucrativo para essas instituições.

Quando se observa ao analisar os dados dos anos em questão, 2016 e 2017, percebe-se um aumento ainda maior na produção acadêmica, conforme Quadro 1.

<b>Teses e dissertações defendidas no Brasil*</b>						
<b>Região</b>	<b>Dissertações</b>	<b>% de dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>% de teses</b>	<b>Total</b>	<b>% de teses e dissertações</b>
Centro-Oeste	334	11,62%	88	7,94%	422	10
Nordeste	445	15,48%	200	18,03%	645	1
Norte	134	4,66%	25	2,34%	160	1
Sudeste	1.170	40,71%	512	46,17%	1.682	
Sul	791	27,52%	283	25,52%	1.074	4
Total	2.874	100%	1.109	100%	3.983	16

**Quadro 1. Teses e dissertações defendidas no Brasil**

Fonte: Portal de dissertações e teses da Capes, 2018.

\*Quantificadas por grande área e área do conhecimento, instituição de ensino superior (IES) e programa de pós-graduação (PPG), classificadas por grande região, UF e ano.

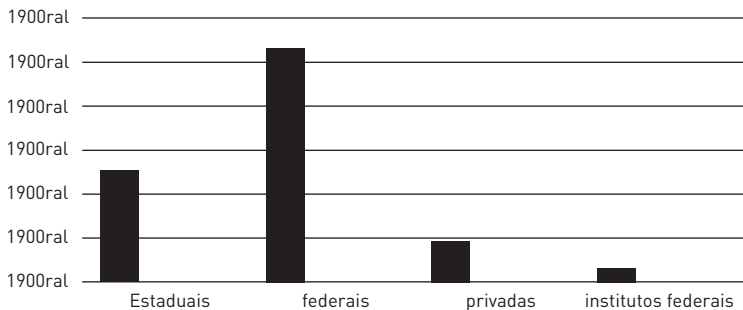
Nota-se que as regiões Sudeste e Sul continuam concentrando as dissertações defendidas, enquanto nas regiões Cen-

tro-Oeste, Nordeste e Norte concentram a metade da produção, conforme Quadro 1. Ao observar o número de teses, as regiões Sudeste, Sul e Nordeste superam consideravelmente as regiões Centro-Oeste e Norte.

O crescimento da pós-graduação no Brasil aponta que esse campo está em construção, com impasses e tensões comuns à constituição de um campo, em torno do financiamento dos programas, das áreas/linhas de pesquisa, da formação de professores, da política nacional de fomento à pesquisa, dentre outros.

O estudo dos movimentos sociais no Brasil, conforme visto no Quadro 1, é um subcampo<sup>11</sup> também em vias de constituição. Esse quadro apontou que a partir dos anos 1990 não apenas se consolidou a área de interesse por esse campo, como também a inserção em várias universidades de núcleos de pesquisa que se dedicam a isso.

O Gráfico 2 apresenta o quantitativo de defesas sobre os movimentos sociais no Brasil nos anos de 2016 e 2017:



**Gráfico 2. Origem das dissertações e teses no Brasil que trabalham os MS – 2016/2017**

Fonte: BDTD, 2018.

11. Para Alves (2010, p. 38), por subcampo entende-se “a capacidade que os agentes têm em acumular interesses em outros *campos*”. Entendemos que há um campo da pós-graduação no Brasil, com regras iminentes e objeto de disputa em comum, com intersecção da área de estudos dos MS, que embora não tenha interesse exclusivo nesse campo, com ele mantém relações.

Como podemos visualizar no Gráfico 2, há o predomínio das universidades federais, seguidas das estaduais, no que tange aos programas de educação e às defesas de dissertações e teses sobre os movimentos sociais. Esse dado nos permite inferir que, com a criação e dinamização dos núcleos de pesquisa, vários pesquisadores bolsistas de programas de iniciação científica e estudantes universitários se interessaram pelo tema, dedicando-se ao seu estudo na pós-graduação *stricto sensu*.

Encontramos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações 89 trabalhos que tomaram como centralidade de seus trabalhos o estudo dos movimentos sociais. Com o objetivo de sistematizar essas produções, utilizamos das seguintes categorias para os temas, como veremos na Tabela 2.

<b>Categorias com os seguintes temas</b>	<b>Quantidade de produções</b>
Direito à moradia	2
Movimentos sociais, direito e cidadania	10
Movimentos urbanos	24
Terceiro setor	01
Movimentos sociais e literatura	01
Movimento feminino/ de mulheres e gênero	4
Educação ambiental	6
Lutas no campo, movimentos pela terra, atingidos pelas barragens; Educação do campo	18
Movimento negro	2
Juventudes	3
Movimento LGBT	2
Pedagogia da Alternância	2
Redes sociais	6
Escolas públicas em periferias e universidades	3
Movimentos sociais na América Latina	2
Movimentos sociais e cultura	1

**Tabela 2. Temas dos trabalhos analisados no período de 2016-2017**

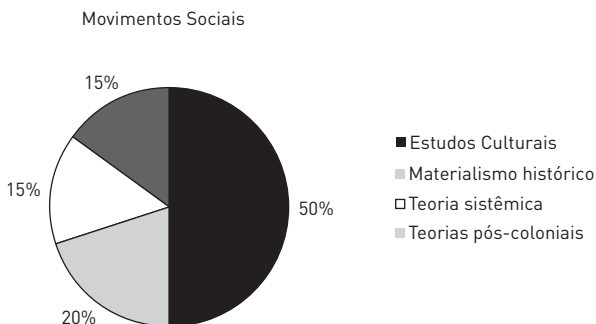
Fonte: BDBTD, 2018.

Podemos observar que há uma diversidade de temas que abrangem diferentes áreas do saber, tanto urbanas como do campo. Observa-se um crescimento do interesse pela educação



do campo (4 trabalhos), educação da alternância (2) e lutas e movimentos sociais pelo direito à terra, juventudes no campo e atingidos pelas barragens (12).

Sobre os aportes teóricos dos movimentos sociais encontramos a seguinte escolha:



**Gráfico 3. Abordagens teóricas dos trabalhos sobre os MS**

Fonte: BDBTD, 2018.

No Gráfico 3, podemos visualizar que a abordagem teórica mais utilizada tem sido o materialismo histórico, com a utilização das categorias: práxis, contradição, totalidade, luta de classes, dentre outros. Sobre os estudos culturais, há o predomínio dos estudos da diferença. Outro destaque é sobre os estudos pós-coloniais, segundo definição dada por Gohn (2014, p. 45) ao se referir aos trabalhos que tomam por base os estudos sobre “a apropriação do saber dos povos nativos, a expropriação de suas terras e culturas e os processos de dominação que as metrópoles impuseram aos colonizados”.

### **Esboçando conclusões**

Observamos que tem crescido o interesse por estudar os movimentos sociais nas universidades, o que é revelado pela produção em torno do tema que praticamente duplicou a partir dos anos 1990. Constatamos que as dissertações e teses na área

da educação ainda são a maioria, realizadas nas universidades públicas, apesar do crescimento da pós-graduação nas universidades privadas, conforme averiguamos no portal de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, portais visitados no escopo desse texto para entender sobre quais temas e abordagens as pesquisas acerca dos movimentos sociais têm sido realizadas.

Notamos que esses estudos, centrados em temas diversos como: movimentos urbanos, direito e cidadania, escolas públicas do campo e nas periferias, literatura sobre camponeses, educação ambiental, direito à cultura, juventudes e MS, movimentos na América Latina, movimento negro, movimentos feministas e de gênero, movimentos LGBT, redes sociais e pedagogia da alternância.

A questão que norteou esse texto foi entender a motivação por essa escolha e os impactos nas comunidades. Entendemos que a inserção da pesquisa nesse campo mobilizou a universidade, aproximando-a dos grupos e, assim, despertou o nascimento de um intelectual engajado, capaz de compreender a dinâmica da sociedade, que só é transformada quando grupos organizados em movimentos estabelecem pautas, provocando o Estado.

## Referências

ALVES, Amone Inacia. **Quem deu à luz: A CPT e a formação de trabalhadores rurais em Goiás**. 2010. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDBTD. **Banco de Teses e Dissertações**, 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2UdWUsI>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

CARTA CAPITAL. **Possível corte na Capes é inconstitucional, avalia pesquisador**. Disponível em: <<http://bit.ly/2ClaxJI>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CIRANI, Cláudia Brito; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA, Heloísa Helena Marques da. A evolução do ensino da pós-graduação

senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições da pesquisa. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 163-187, 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Serviços**: Banco de Teses e Dissertações, 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2DzK7eE>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

GOHN, Maria da Gloria. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, 2011.

\_\_\_\_\_. A produção sobre movimentos sociais no Brasil no contexto da América Latina. **Revista Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 13, n. 28, 2014.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para as pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337-356, 2015.

SANTOS, Ivanei de Carvalho dos Santos. **Os impactos das políticas do Plano de Ações Articuladas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Municípios da Bahia**. 2018. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista.

WARREN, Ilse Scherer. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 109-130, 2006.

# O PERFIL DA JUVENTUDE ESCOLAR DE UMA COMUNIDADE

*Pâmela Ramos Dantas<sup>1</sup>*  
*Julia Maria da Silva Oliveira<sup>2</sup>*  
*Maiquelle Santos dos Reis<sup>3</sup>*

## **Introdução**

Os estudos sobre juventude no Brasil ganham espaço na agenda política e acadêmica a partir do final do século XX, desde então passa a ser concebida como categoria social (Abramo, 1997). A construção desta categoria está pautada em diversas concepções, sem, contudo, haver consenso quanto ao conceito de juventude. De acordo com Dayrell (2003), o conceito de juventude não pode ser encerrado em esquemas modulares tendentes à homogeneização. A pluralidade e circunstâncias que caracterizam a vida juvenil exigem que os estudos incorporem o sentido da diversidade e das múltiplas possibilidades do sentido de ser jovem.

Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a juventude abarca pessoas de 15 a 24 anos, por outro lado, a Organização Mundial da Saúde (OMS) utiliza a faixa etária de 15 a 19 anos para definir jovens e de 20 a 24 jovens adultos, enquanto que para o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) pessoas jovens são aquelas situadas entre 15 a 29 anos de idade, definição que foi adotada como critério para seleção dos participantes da nossa pesquisa.

---

1. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz - Ilhéus-Bahia. E-mail: pamelaramosdantas@hotmail.com.

2. Professora Titular, no Departamento de Ciências da Educação – DCIE, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutora em Educação, pela Université de Montreal – Udm - Montreal - QC – Canadá. Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Ciências Humanas – CEPE-CH/DCIE/ UESC. E-mail: jmsoliveira@uesc.br.

3. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz - Ilhéus-Bahia. E-mail: maiquelledosreis@gmail.com.

Para Groppo (2000, p. 11), o fundamental para compreender socialmente os conceitos de juventude não é a classificação por idade, porque esse conceito antecipado não reflete a realidade dos jovens, pois “não tem um caráter absoluto e universal”. Barrientos-Parra (2004, p. 132, grifo do autor) corrobora ao afirmar que “não existe *uma* juventude, mas multiplicidade delas, tantas quantas são as tribos existentes”.

Dayrell; Carrano (2014) pontuam que não é possível conceitualizar a juventude por ela própria, pois corresponde a uma condição juvenil que abarca fatores múltiplos inerentes aos momentos vivenciados por cada jovem, ou seja, seu conceito é direcionado a cada indivíduo que a vivencia por meio de sua construção singular em seu contexto sociocultural, assim, cada identidade/sujeito trará conceitos singulares para o que é juventude.

Segundo Carrano (2007), a condição juvenil é dada de acordo com o contexto do sujeito, ou seja, o rito social da passagem da adolescência para a juventude e desta para a vida adulta, que, por vezes, não é de fato vivenciado por todos os jovens, uma vez que a constante desconstrução dessa linearidade ideal corresponde ao atual papel da juventude na sociedade contemporânea.

Deste contexto, decorre nosso interesse de estudo, qual seja: traçar o perfil socioeducacional do jovem (15 a 29 anos) da Escola Municipal do Salobrinho, bem como analisar e compreender a concepção dos jovens escolares sobre o significado de ser jovem na contemporaneidade. Isto nos interessa sobremaneira ao considerarmos que “a condição subjetiva desse novo sujeito da pós-modernidade, [...] tem importantes consequências nas identidades e no projeto de sociedade” (Szapiro; Resende, 2010, p. 44). Estar à escuta dos jovens nos permitirá analisar, descrever e compreender as suas vivências escolares. Assim, os resultados da nossa pesquisa poderão subsidiar, fomentar reflexões, discussões acerca das particularidades, dos saberes dos jovens e, principalmente, como a escola poderá (re)pensar ações e estratégias pedagógicas destinadas a este grupo.

## Revisão da literatura

No Brasil, diferente de outros países, a atenção especial aos direitos dos jovens se deu de forma lenta. A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização do país e a luta em torno dos direitos da criança e do adolescente, podemos notar uma mudança na percepção do jovem, que agora é percebido como sujeito de direito (Spósito; Carrano, 2003). Contudo, é preciso esclarecer que as políticas públicas não foram construídas a partir das necessidades do jovem, mas a partir do que era socialmente emergente na década de 1990, assim, é tão somente após essa década, com a participação e “esforços de pesquisadores, organismos internacionais, movimentos juvenis e gestores municipais que enfatizavam a singularidade da experiência social desta geração de jovens” (Guia de Políticas Públicas de Juventude, 2006, p. 6), que a juventude e suas especificidades passam a fazer parte da agenda política nacional, para além das questões sobre o controle da população.

De acordo com o documento do Conselho Nacional de Juventude (CNJ, 2010), nesse período, o Brasil viveu um momento de crescimento demográfico, no qual os jovens entre 15 e 29 anos já representavam cerca de 29% da população do país. Porém, as políticas públicas específicas para essa categoria eram praticamente inexistentes, uma vez que as existentes contemplavam tão somente os jovens até 18 anos.

A principal característica das iniciativas, no período anterior a 1990, é o assistencialismo. Havia uma preocupação com a solução dos “problemas da juventude”, questões relacionadas à violência, ao uso de drogas, às doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência (Conselho Nacional de Juventude, 2010).

De acordo com Carrano (2011), a “questão juvenil” só ganhou espaço nas últimas décadas, quando a discussão tomou um rumo positivo, pois o que antes não era observado com maior especificidade passou a ser formatado com discussões mais específicas, embora, ainda, fossem direcionadas somente

aos jovens/adolescentes de até 18 anos. Os jovens em idade superior eram atendidos pelas políticas gerais.

Em uma retrospectiva histórica sobre as políticas públicas no Brasil, Castro; Abramovay (2002) ressaltam que o 1º Código de Menores, em 1927, no qual só poderiam ser criminalmente responsabilizados e encarcerados os jovens maiores de 18 anos, marca o início das políticas públicas para juventude. Ao analisarem o Código, Castro; Abramovay (2002, p. 11) destacam que o objetivo estava relacionado ao “saneamento social dos tipos indesejáveis”. Nesse período, as especificidades dos jovens eram inexistentes, assim, a sociedade se concentrava no controle estrito daqueles que poderiam causar qualquer distúrbio à ordem pública.

Em 1941, o Serviço de Assistência ao Menor apresenta o plano do Estado brasileiro para amparo e proteção do menor. Porém, em 1964, no período do Regime Militar, essa iniciativa foi interrompida e substituída pela Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), a qual estava vinculada a Fundação Nacional do Menor (Funabem). Essa política se destinava aos jovens pobres e infratores que deveriam ser reconduzidos às “malhas do sistema” (Castro; Abramovay, 2002, p. 11).

As políticas desenvolvidas na década de 1950 estavam atreladas ao pensamento desenvolvimentista do governo da época e dirigiam-se à educação e à ocupação do tempo livre dos jovens (Castro; Abramovay, 2002). As políticas elaboradas para a juventude no período de 1960 a 1970, décadas marcadas pela Ditadura Militar, tinham como finalidade o controle sobre os jovens, principalmente aqueles que eram militantes e participavam de movimentos estudantis (Rodriguez, 2002 apud Castro; Abramovay, 2002). Neste contexto, o governo brasileiro instituiu a Lei de Segurança Nacional, por meio do Decreto-Lei n. 314, de 13 de março de 1967, para reprimir os jovens subversivos.

Conforme Abramo (1997), a partir dos anos 1980 a juventude perdeu visibilidade política, desta forma, a maior parte dos jovens atuantes em grupos de lutas por direitos passou por um processo de enfraquecimento. A juventude começou a ser considerada apolítica e desqualificada.

No bojo das transformações políticas para a redemocratização do Brasil, destaca-se a luta em torno dos direitos da criança e do adolescente, a qual culminou na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Assim, a partir de 1990 a juventude passa a fazer parte da pauta da agenda pública nacional de forma efetiva.

Entretanto, o ECA inclui apenas os “jovens-adolescentes”, cuja faixa se estende dos 12 aos 18 anos (Brasil, 1990), isto é, estava excluída a população jovem até 29 anos. Porém, conforme nos lembram Silva e Silva (2011, p. 6),

é importante salientar que, mesmo atendendo só a uma parcela da população jovem, os adolescentes, com a criação do ECA, em 1990, a juventude começou a ter maior visibilidade e atenção das políticas públicas.

Sposito e Carrano (2003) observam que no Brasil o processo de constituição das políticas públicas para a juventude priorizou áreas relacionadas ao jovem na condição de risco social, bem como trabalho, emprego, ocupação do tempo e segurança pública. O autor e a autora destacam que “ao se empreender qualquer análise sobre as iniciativas federais, é preciso evidenciar a baixa atividade coordenadora do governo federal no período 1995-2002, em relação a seus programas e projetos” (Sposito; Carrano, 2003, p. 21). Em sua pesquisa intitulada “Juventudes e Políticas Públicas no Brasil”, o pesquisador e a pesquisadora fazem um levantamento de 30 programas do governo federal, no período de 1995-2002, e, desses, apenas 18 são específicos para os jovens. Ao analisar esses programas, constatam que somente o Ministério da Saúde desenvolveu um programa duradouro e vinculado com as redes governamentais e a sociedade civil.

Em 2003, o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) n. 138/2003 solicita a inclusão dos jovens como cidadão de direito no art. 227, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, uma vez que este artigo já contemplava os direitos das



crianças, dos adolescentes e dos idosos. A PEC n. 138/2003 é enviada ao Congresso Nacional e, após longa tramitação, em 2010, o art. 227 ganha nova redação, qual seja:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional n. 65, de 2010) (Brasil, 2010)

Esta inclusão do jovem como cidadão de direitos, garantida por lei, é considerada um marco importante, pois o Estado passa a se responsabilizar juridicamente por assegurar por meios de políticas públicas a efetivação destes direitos.

Cordeiro e Clementino (2012) registram que de 2003 a 2010 o tema da juventude cresceu no cenário nacional, desta forma, amplia-se as discussões sobre a juventude e são elaboradas ações, programas destinados a essa população.

Em 2004, o Projeto de Lei (PL) n. 4.529, que trata do Estatuto da Juventude, é enviado à Câmara de Deputados, assim como o PL n. 4.530, que objetivava instituir o Plano Nacional de Juventude. Em 2005, é instituída a Política Nacional de Juventude (PNJ), coordenada pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), igualmente, do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) pela Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005, regulamentado pelo Decreto Presidencial n. 5.490, de 14 de julho de 2005 e, pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) por meio da Lei n. 11.692, de 10 de junho de 2008.

O Conjuve, formado por representantes do poder público e da sociedade civil, é um importante canal de comunicação entre a juventude e o governo federal. É um órgão consultivo, o qual propõe e avalia as políticas públicas de juventude, bem como

tem o objetivo de assessorar a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) da Secretaria-Geral da Presidência da República na formulação de diretrizes da ação governamental; promover estudos e pesquisas acerca da realidade sócioeconômica juvenil; e assegurar que a Política Nacional de Juventude do Governo Federal seja conduzida por meio do reconhecimento dos direitos e das capacidades dos jovens e da ampliação da participação cidadã. (Guia de Políticas Públicas de Juventude, 2006, p. 9)

O Guia de Políticas Públicas de Juventude, publicado em 2006 pela Secretaria Geral da Presidência da República, assinala os 19 principais programas do Governo Federal desenvolvidos para a juventude (Quadro 2).

<b>Programas</b>	<b>Ministério</b>	<b>Ano</b>
Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) jovem	Ministério do Desenvolvimento agrário	1995
Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed)	Ministério da Educação	1997
Programa Brasil Alfabetizado	Ministério da Educação	2003
Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE)	Ministério do Trabalho e Emprego	2003
Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)	Ministério da Educação	2003
Programa Nossa Primeira Terra	Ministério do Desenvolvimento Agrário	2004
Programa Escola Aberta	Ministério da Educação	2004
Programa Cultura Viva	Ministério da Cultura	2004
Programa Universidade para Todos (Prouni)	Ministério da Educação	2004
Projeto Soldado Cidadão	Ministério da Defesa	2004
Projeto Agente Jovem	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome	2005

Programa Bolsa Atleta	Ministério do Esporte	2005
Programa Escola de Fábrica	Ministério da Educação	2005
Programa Juventude e Meio Ambiente	Ministério da Educação e do Meio Ambiente	2005
Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)	Ministério da Educação	2005
Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)	Secretaria Geral da República; Ministério da Educação do Trabalho e Emprego, e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome	2005
Projeto Rondon	Ministério da Defesa	2005
Programa Segundo Tempo	Ministério do Esporte	2005
Programas Saberes da Terra	Ministério da Educação	2005

#### **Quadro 2. Programas para a juventude**

Fonte: Elaboração das autoras, 2017.

A Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), considerada como um marco na institucionalização da Política Nacional de Juventude, foi criada a partir do Grupo de Trabalho Interministerial, que reuniu 19 ministérios (supracitados), e tem como competência a articulação dos programas e projetos, do governo federal, os quais têm por principal alvo os jovens entre 15 e 29 anos, que intentam

fomentar a elaboração de políticas públicas para o segmento juvenil municipal, estadual e federal; interagir com os poderes Judiciário e Legislativo na construção de políticas amplas; e promover espaços para que a juventude participe da construção dessas políticas. (Guia de Políticas Públicas de Juventude, 2006, p. 8)

O estudo de avaliação realizado pelo Grupo Interministerial sobre os programas federais e as condições socioeconômicas dos jovens brasileiros concluiu que, para a Política

Nacional de Juventude poder avançar no atendimento dos direitos fundamentais desse segmento social, o país precisaria enfrentar os seguintes desafios:

(a) ampliar o acesso ao ensino e a permanência em escolas de qualidade; (b) erradicar o analfabetismo; (c) gerar trabalho e renda; (d) preparar para o mundo do trabalho; (e) promover uma vida saudável; (f) democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação; (g) promover os direitos humanos e as políticas afirmativas; (h) estimular a cidadania e a participação social; (i) melhorar a qualidade de vida no meio rural e nas comunidades tradicionais. (Guia de Políticas Públicas de Juventude, 2006, p. 8)

Faz-se necessário salientar que, conforme Silva e Silva (2011, p. 664),

No Brasil, a atual Política Nacional de Juventude (PNJ), considera jovem todo cidadão ou cidadã da faixa etária entre os 15 e os 29 anos. A Política Nacional de Juventude divide essa faixa etária em 3 grupos: jovens da faixa etária de 15 a 17 anos, denominados jovens-adolescentes; jovens de 18 a 24 anos, como jovens-jovens; e jovens da faixa dos 25 a 29 anos, como jovens-adultos. Considerando essa divisão, pode-se perceber que o primeiro grupo já está incluído na atual política da criança e do adolescente; entretanto, os outros dois não estão.

Assim, com o reconhecimento do jovem como sujeito de direito,

evita-se qualquer entendimento de que a juventude é uma faixa-etária problemática, essencialmente por ser a mais comum vítima dos problemas socioeconômicos do país. Evita-se também sua idealização no sentido de entendê-la como a única protagonista da mudança,

em uma nova interpretação heróica de seu papel mítico  
(PNJ, 2006, p. 6)

O Estatuto da Juventude, instituído pela Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013, apresenta onze direitos da juventude, quais sejam: direito à diversidade e à igualdade; direito ao desporto e ao lazer; direito à comunicação e à liberdade de expressão; direito à cultura; direito ao território e à mobilidade; direito à segurança pública e ao acesso à justiça; direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; direito à profissionalização, ao trabalho e à renda; direito à saúde; direito à educação; direito à sustentabilidade e ao meio ambiente.

Neste contexto, os desafios para a materialização desses direitos sociais por meio da implementação de políticas públicas efetivas, as quais possam ter assegurada sua continuidade, poderá contribuir à ruptura dos estereótipos que estão presentes no imaginário da sociedade sobre a juventude, bem como é “imprescindível para superar o caráter periférico e compensatório das ações públicas relacionadas com a juventude no Brasil” (Carrano, 2011, p. 235). Desta forma, esse arcabouço jurídico que começa a ser construído para a garantia dos direitos da juventude brasileira torna-se o ponto de partida para uma nova relação entre o Estado-Nação e a juventude, considerando neste âmbito as multiplicidades de identidades dos jovens.

Em 2008, foi realizada em Brasília a I Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude, a qual mobilizou, durante oito meses que antecederam a conferência, cerca de 400 mil pessoas em vários estados e municípios do país, foram 841 conferências municipais e 27 estaduais. Maria Virgínia de Freitas, vice-presidente do Conjuve, e integrante da ONG Ação Educativa, avaliou que “a Conferência foi muito produtiva, com grande mobilização e envolvimento da juventude, trazendo maior visibilidade às suas demandas e propostas e ao tema das políticas de juventude” (Caderno de Resoluções, 2008, p. 13).

Em 2011, a Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretária-Geral da Presidência da República e pelo Conselho

Nacional de Juventude (Conjuve), propôs um segundo diálogo sobre essa temática, assim, foram promovidas novas discussões acerca das questões relacionadas à juventude brasileira. Para a realização da II Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude, realizada em Brasília, no período de 9 a 12 de dezembro de 2011, ocorreram debates nos estados e em vários municípios do país. Os debates da II Conferência foram em torno do desenvolvimento e efetivação de direitos dos jovens.

No ano de 2011, o Governo Federal criou, por meio da Lei n. 12.513, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). O programa surgiu com o objetivo de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país” (MEC, 2017). Na página do Ministério da Educação, o Pronatec registra 8,1 milhões de matrículas em cursos técnicos e de profissionalizantes entre os anos de 2011 a 2014, atingindo a marca de 1,3 milhões de matrículas em 2015.

A Instituição do Estatuto da Juventude (2013) fortaleceu a III Conferência Nacional de Juventude que foi realizada em Brasília, no período de 16 a 19 de dezembro de 2015. A conferência discutiu quais ações poderiam ser desenvolvidas pelo governo para promover as políticas públicas de juventude. Baseada no Capítulo II, do Estatuto da Juventude, a Conferência elegeu 11 eixos temáticos para nortear as discussões, destes, 3 tiveram suas propostas contempladas, tais como: segurança, território e participação.

Em concomitância às conferências nacionais, foram realizadas, também, as conferências territoriais, as quais discutiram os problemas e espaços participativos da juventude do campo (territórios rurais, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, de povos e comunidades tradicionais, extrativistas, caiçaras, agricultores e agricultoras familiares, acampados e assentados da Reforma Agrária). Nas etapas territoriais de preparação da conferência, foram utilizados como recorte geográfico 239 territórios rurais reconhecidos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (Condraf) e demais territórios reconhecidos pela Rede Nacional de Colegiados Territoriais.

O movimento pela juventude do campo prioriza o debate sobre a agricultura familiar centrada na sustentabilidade ambiental, bem como acerca das condições estruturais que devem ser proporcionadas à juventude do campo para que permaneça no campo.

Neste contexto, observa-se o avanço do Estado brasileiro nas políticas públicas de juventude, ao instituir o Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural, por meio do Decreto n. 8.736, de 3 de maio de 2016. No seu art. 1, aponta que tem como objetivo “integrar e articular políticas, programas e ações para a promoção da sucessão rural e a garantia dos direitos da juventude do campo” (Brasil, 2016).

As diretrizes do Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural propalam, no seu art. 4º, pela

- I – garantia dos direitos sociais e da juventude;
- II – garantia de acesso a serviços públicos;
- III – garantia de acesso às atividades produtivas com geração de renda e promoção do desenvolvimento sustentável e solidário;
- IV – estímulo e fortalecimento das redes da juventude nos territórios rurais;
- V – valorização das identidades e das diversidades individual e coletiva da juventude rural; e
- VI – atuação transparente, democrática, participativa e integrada. (Brasil, 2016)

Assim, evidencia-se tentativa do Estado brasileiro em contemplar as necessidades da juventude do país, por meio de políticas públicas que possam permitir ao jovem o enfrentamento das suas dificuldades postas por sua inserção na sociedade moderna. Contudo, neste cenário, a participação dos estados e municípios ainda é tímida ou inexistente, como nos assinala Novaes (2007) ao relatar que, no momento da construção do Conjuve, os estados e municípios não colocaram em pauta suas demandas de políticas públicas de juventude.

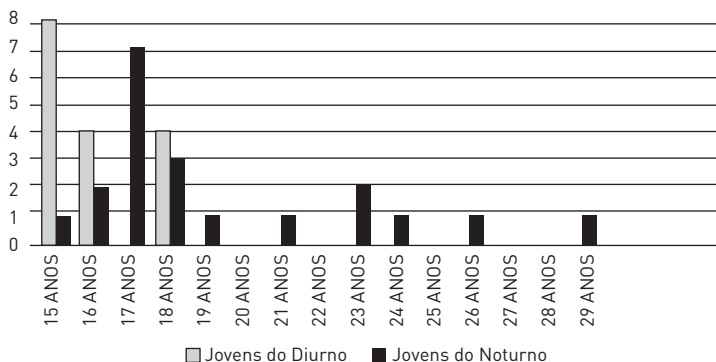
Ante esta breve contextualização sobre juventude e as políticas públicas de juventude, faz-se necessário para além da formulação e implementação de políticas públicas a superação dos estereótipos que cercam esta população. Compreendemos que é essencial, para que estas políticas avancem, o envolvimento dos diversos profissionais, das várias áreas, que atuam diretamente com a juventude, assim como da organização efetiva dos estados e municípios. Entretanto, para que estes profissionais possam empreender ações que contribuam com os jovens, as jovens na sua inserção ao mundo adulto, torna-se mister que desconstruam preconceitos, que se coloque à escuta atenta destes jovens, deem voz aos silenciados, formulem estratégias que potencializem o desenvolvimento da autonomia e que possam proporcionar aos jovens, as jovens a ruptura com a “consciência ingênua” em direção ao desenvolvimento da consciência crítica sobre os seu estar, sua existência no mundo.

### **Conhecendo o “chão” da nossa pesquisa: Escola Municipal do Salobrinho**

A Escola Municipal do Salobrinho está situada no bairro Salobrinho na cidade de Ilhéus-Bahia. A escola oferta a educação infantil, o ensino fundamental I (ciclos I, II, III), o ensino fundamental II (ciclos IV – 6º e 7º ano), os 8º e 9º anos, e a modalidade educação de jovens e adultos. A escola atende à comunidade local (meio urbano), tal como aos estudantes oriundos do meio rural.

Participaram da nossa pesquisa 36 jovens escolares: 16 jovens do turno diurno (10 moças e 6 rapazes) e 20 jovens do turno noturno (7 moças e 13 rapazes), entre 15 e 29 anos (Gráfico 4).





**Gráfico 4. Faixa etária dos participantes**

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Averiguamos que no bairro do Salobrinho os únicos espaços de lazer são: uma pequena praça que, visivelmente, está em péssimas condições, e o campo de futebol, que é muito utilizado pelos estudantes, mas que consideram um ambiente entre péssimo e regular. Embora os jovens demonstrem interesse em participar de atividades físicas, tais como: capoeira, academia, surf, vôlei, andar de bicicleta, fazer caminhadas, entre outros, não existe espaço no bairro que residem. Desta forma, alguns utilizam o espaço da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc) para praticarem algumas dessas atividades e outros preferem frequentar casas de amigos ou utilizam a rua onde moram para realizarem alguma atividade de lazer. Averiguamos que quando os jovens (36) não estão na escola, 22 ficam em casa, 4 frequentam igrejas, 1 fica em casa e dorme; 1 frequenta academias, 4 trabalham, 4 ficam na rua.

Deste modo, certificamos que, da mesma forma como ocorre com o bairro Salobrinho, a cidade de Ilhéus reserva raros espaços destinados às atividades de lazer dos jovens, pois a cidade não é pensada para as suas juventudes.

Investigamos a relação dos jovens com as drogas, tais como: álcool, cigarro, maconha, cocaína, crack, ecstasy ou outras drogas. Queríamos saber se: nunca usaram; usou, mas não usa mais; usa de vez em quando; ou usa frequentemente. Dentre

os 36 jovens, 22 afirmaram que nunca utilizaram drogas e 14 já usaram pelo menos uma vez (Quadro 3).

<b>Drogas e frequência de uso</b>	<b>Masculino (Diurno)</b>	<b>Feminino (Diurno)</b>	<b>Masculino (Noturno)</b>	<b>Feminino (Noturno)</b>
Álcool (frequentemente)	1		3	1
Álcool (de vez em quando)	2			
Álcool (usou, mas não usa mais)			1	
Cigarro e álcool frequentemente				1
Cigarro (usou, mas não usa mais)	1			
Maconha (usa de vez em quando)	1			
Álcool, cigarro e maconha usou, mas não usa mais			2	
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>2</b>

**Quadro 3. Uso e frequência de drogas pelos participantes da pesquisa**

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

No que concerne ao comportamento sexual, embora vivamos numa sociedade na qual somos, cotidianamente, bombardeados por imagens de forte apelo sexual,

A sexualidade, no universo escolar, é tópico polêmico, considerando a multiplicidade de visões, crenças e valores dos diversos atores (alunos, pais, professores e diretores, entre outros), assim como os tabus e interditos que social e historicamente cercam temas que lhe são relacionados. (Abramovay; Castro; Silva, 2004, p. 33)

Desta forma, observamos que na escola a temática é um ponto delicado pelas mesmas razões assinaladas pelas autoras supracitadas. Apesar de os jovens se acreditarem experientes sobre o assunto, notamos o desconhecimento destes com relação

ao seu corpo e ao seu funcionamento, bem como a determinados termos correntes nas conversas com os amigos, por exemplo. Neste contexto, o comportamento sexual dos/as jovens ainda é um terreno que necessita ser desvelado e tratado sem pudor, com a naturalidade que se aborda o conteúdo das demais disciplinas, acreditamos que, desta forma, conseguiremos romper com determinados tabus que não contribuem para o esclarecimento dos/as jovens que fazem parte da comunidade escolar.

Quando os/as jovens leram no questionário questões sobre comportamento sexual, os cochichos não foram silenciosos, os risos, os jovens formaram pequenos grupos para falarem acerca das questões. Da totalidade do questionário, esta foi a parte que mais chamou a atenção dos/as estudantes. Obstáculo sentido pela maioria estava posto na questão: assinale sua orientação sexual/identidade de gênero? (1) Heterossexual; (2) Homossexual; (3) Bissexual; (4) Travesti; (5) Transexual; (6) Outro. Fomos, diversas vezes, requisitadas para esclarecer algumas indagações, quais sejam: o que é heterossexual? O que é homossexual? “Como, pego mulher, então sou heterossexual, né?”; “Homossexual é bicha, é?”. Observamos o caráter machista que estava posto pelas perguntas que nos eram endereçadas pelos estudantes do sexo masculino, mas também sentimos o palpável desconhecimento daqueles/as jovens que, por muitas vezes, estava velado por uma zombaria, uma gargalhada. Explicamos o que significava cada termo e, assim, dentre os 36 participantes da pesquisa, 30 dos jovens se declararam heterossexuais, 1 homossexual, 1 bissexual, e 4 não responderam a essa questão.

Verificamos que dentre as 17 moças participantes da nossa pesquisa, 10 delas tiveram sua primeira relação sexual com idade entre 14 e 17 anos, enquanto que dos 19 jovens do sexo masculino, 15 tiveram sua primeira relação sexual entre 12 e 15 anos. Seguindo a tendência nacional, observamos que os jovens do sexo masculino iniciam sua vida sexual mais cedo do que as jovens do sexo feminino (Paiva; Aranha; Bastos, 2008). Declararam os jovens que conversam sobre sexo com seus pais, amigos,

namorado ou preferem não conversar sobre sexo. No último ano, os jovens tiveram de 1 a 12 parceiros sexuais. Apesar de os jovens situados na faixa etária de 15 a 24 anos se tornarem alvo de várias campanhas para uso de preservativo, bem como das doenças sexualmente transmissíveis (DST), dos resultados da nossa pesquisa emerge a tendência mundial na diminuição do uso de preservativos entre os jovens nesta faixa etária (Tabelas 3 e 4).

<b>Frequência de uso</b>	<b>Masculino (Diurno)</b>	<b>Feminino (Diurno)</b>	<b>Masculino (Noturno)</b>	<b>Feminino (Noturno)</b>
Todas as vezes	3	3	4	
Menos da metade das vezes	1	1	2	1
Mais da metade das vezes			1	
Nunca usou			4	5
Total	4	4	11	6

**Tabela 3. Frequência do uso de preservativo pelos participantes nos últimos 12 meses (parceiro fixo)**

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

<b>Frequência de uso</b>	<b>Masculino (Diurno)</b>	<b>Feminino (Diurno)</b>	<b>Masculino (Noturno)</b>	<b>Feminino (Noturno)</b>
Todas as vezes	1		3	
Menos da metade das vezes	2		3	2
Mais da metade das vezes			2	1
Nunca usou				
Não respondeu	1	4	3	3
Total	4	4	11	6

**Tabela 4. Frequência do uso de preservativo pelos participantes nos últimos 12 meses (parceiro eventuais)**

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A investigação aprofundada sobre a sexualidade não foi objeto do nosso estudo, entretanto acreditamos que investigar, revelar como as juventudes e, especificamente, como a promoção

da saúde sexual da juventude está sendo trabalhada na escola é pertinente e necessário, considerando que

apesar das mudanças observadas ao longo do tempo, o nível de conhecimento dos estratos mais jovens da população brasileira (15-24 anos) sobre formas de transmissão do vírus HIV era ligeiramente mais baixo que da faixa etária de 24-39 anos. (Paiva; Calazans, Venturi; Dias, 2008, p. 47)

A crença equivocada disseminada, principalmente, entre os jovens que a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) se tornou uma doença crônica (dado o tratamento dos soropositivos com a triterapia), para a qual existe tratamento como, por exemplo, o diabetes, tornou-se uma preocupação mundial, uma vez que “a infecção pelo HIV vem aumentando entre os adolescentes em todo o mundo. Quase metade dos novos casos de AIDS ocorre entre os jovens com idade entre 15 e 24 anos” (Nader; Gerhardt; Nader; Pereira, 2009, p. 374).

Portanto, faz-se necessário o diálogo permanente quer seja na família, quer seja na escola, pois este ainda, tem se apresentado como melhor veículo para aproximação dos jovens para o esclarecimento sobre a contaminação pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) e demais Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). Isto porque,

compreender atitudes e valores tem se mostrado fundamental para planejar iniciativas no campo da prevenção e da promoção da saúde, interferindo também nas diretrizes e no desenho das políticas públicas no campo da educação, e nas iniciativas de proteção e promoção de direitos. (Paiva; Aranha; Bastos, 2008, p. 55)

Compreender as necessidades dos jovens é o caminho para a desconstrução dos preconceitos, dos equívocos existentes que são consequências da ausência, por vezes, de informação esclarecida.

Neste contexto, observamos que o corpo das jovens continua sendo controlado pelo masculino, pela família, pela religião. Neste sentido, uma jovem declarou não utilizar métodos contraceptivos porque o namorado não permite, enquanto que das 10 jovens que já tiveram a sua primeira relação sexual, apenas 6 usam métodos contraceptivos e destas 5 não usam camisinha com parceiros fixos.

No que concerne à religião dentre os 36 participantes da pesquisa, 17 afirmam frequentar alguma religião, entre católicos e evangélicos, e pelo menos 2 jovens participam de grupos de jovens em igrejas locais. Porém, não cruzamos os dados na intersecção entre religião e sexualidade, pois não era um dos objetivos da nossa pesquisa.

Detectamos quanto às condições de saúde que, entre os participantes da pesquisa, um jovem que possui alergia (mas não especificou) e uma jovem tem epilepsia, mas ambos não possuem plano de saúde. Dentre os participantes da pesquisa tão somente uma jovem possui plano de saúde.

Solicitamos as/aos jovens que listassem as principais dificuldades enfrentadas por um jovem da sua idade. Apontaram: o uso de drogas, o tráfico de drogas e as doenças, os quais foram elencados com maior destaque; o preconceito (homofobia), o processo de tomada de decisões e o amadurecimento (deixar de ser criança) aparecem entre as principais dificuldades do grupo de 15 a 18 anos do diurno, porém 4 jovens afirmam não possuir dificuldades. Entretanto, alguns discursos sobre as dificuldades enfrentadas por um jovem da sua idade nos chamaram atenção, tais como:

*a indiferença! Ser madura demais e muitos achar que somos crianças é muito difícil querer as coisas, roupas sapatos etc. e muitas mães não poder comprar.* (Moça J, 16 anos, estudante do diurno, transcrição literal)

*tá tudo certo com as minhas dificuldades.* (Jovem Z, 15 anos, estudante do diurno, transcrição literal)

No primeiro discurso, compreendemos a indiferença sentida pela jovem como proveniente do mundo que a cerca, uma vez que os problemas, os dilemas vividos pelos jovens são, por vezes, banalizados, pois “a juventude, na sociedade capitalista industrial, é concebida como um período de vigilância, disciplinarização e socialização do indivíduo entre sua infância e idade adulta” (Cassab, 2011, p. 156). Portanto, os problemas que são avaliados como tais e valorizados são aqueles postos pelo mundo adulto.

No segundo segmento do discurso, notamos o conflito gerado pela transição da infância para a juventude, período no qual o jovem se sente desamparado entre aquilo que pode ser realizado pelo jovem e o que não pode, uma vez que a sociedade impõe determinadas regras em conformidade com requisitos e demandas próprias do mundo adulto, no qual a centralidade é o trabalho. É possível ainda perceber nesse discurso as dificuldades financeiras enfrentadas pelos(as) filhos(as) da classe operária, pois não é possível a realização de certos desejos de compra, de consumo. Inferimos que responder às necessidades básicas de subsistência da família, aos imperativos econômicos, sejam as prioridades. Desta forma, não há lugar para o que pode ser considerado supérfluo pelo(a) chefe da família.

No segundo excerto do discurso seguinte, percebemos que não há espaço para o desenvolvimento do diálogo, pois a jovem se fecha quando diz que “*tá tudo certo com as minhas dificuldades*”.

No turno noturno, a principal dificuldade dos jovens de 15 a 29 anos é o medo. Medo da violência, do estupro, das doenças sexualmente transmissíveis (DST) e o uso de drogas, mas a falta de emprego aparece 6 vezes, a falta de dinheiro 3 vezes, e, o baixos salário citado uma vez.

Extraímos alguns trechos dos discursos dos(as) jovens a partir da percepção sobre que é ser jovem, vejamos:

*É não perceber um perigo, fazer as coisas do seu jeito, sempre querer mais, tentar vencer seus medos.* (Moça Y, 15 anos, turno diurno, transcrição literal)

*Uma coisa muito boa ser jovem é uma coisa que poder aproveitar a vida e outras coisas.* (Moça Z, 15 anos, turno diurno, transcrição literal)

*Saber ser madura pra enfrenta a vida, errar e aprender com ela e saber o que e bom pra minha vida! Lutar pelo o que eu quero, buscá o melhor, lutar, batalhar e conseguir.* (Moça J, 16 anos, turno diurno)

Ser jovem em apenas uma palavra, para um rapaz do turno noturno, é “tudo” (18 anos, turno noturno). Para uma jovem do turno noturno (29 anos) é ser “uma pessoa saudável”.

Nos discursos apresentados observamos que a convergência se faz na transição da adolescência para a juventude, na busca por maior autonomia, maior independência, nas descobertas das suas fragilidades, do seu potencial para o enfrentamento das adversidades, dos seus limites, de qual papel desempenhar e como deve desempenhar e, sobretudo, é o momento para definir um projeto para sua própria vida, traçar metas e objetivos. Entretanto, a experiência destes(as) jovens está pautada no medo.

Estes desafios postos pelo

desenvolvimento sublinha a necessidade de um processo de (re)estruturação interna a que o sujeito psicológico está submetido ao longo de todo o ciclo de crescimento pessoal, mas que na adolescência se torna mais premente pela imposição de sucessivos conflitos identitários, nomeadamente a individuação face à família, implicando a autonomia, em paralelo com a identificação com o grupo de pares, e posteriormente a integração da perspectiva do outro no self pessoal, sobretudo através das relações com o par amoroso. (Mota; Rocha, 2012, p. 357)

Esse processo de construção da identidade, que permite também a formação de grupos a partir da identificação de características específicas encontradas no outro (linguagem,



comportamento, vestimentas, objetivos, dentre outros), causa, por vezes, estranheza no ambiente familiar, na escola, e em outros agrupamentos, que conduz quando não compreendidos, a determinados conflitos.

Os conflitos gerados pelo conjunto destes elementos ocorrem simultaneamente, e são inerentes a qualquer jovem em qualquer classe social. Entretanto, neste processo “do crescimento pessoal dos jovens, torna-se necessário compreender a importância que o percurso emocional vivenciado desde a infância aporta para o crescimento dos adolescentes e futuros adultos” (Mota; Rocha, 2012, p. 358). Neste contexto, no lugar da compreensão desse momento de profundas transformações biológicas, emocionais, psicológicas vivenciadas pelos jovens e das suas experiências anteriores, a sociedade acredita, devido a essas modificações as quais não são entendidas, que os jovens precisam de disciplina, de vigilância, de controle, assim,

A juventude passa a ser associada a um período de emoções violentas, agressividade, instabilidade emocional e curiosidade sexual sem limites. Essa imagem parece vestir como uma luva os jovens operários. Temidos individualmente ou em seus agrupamentos, são prontamente identificados por um suposto caráter vagabundo, libertino e contestador/desordeiro. Essa representação da juventude como um todo e, em especial, a operária, explica as estratégias de controle sobre os jovens. Com os filhos dos operários o controle se dava, em grande medida, pelo trabalho e pela polícia. (Cassab, 2011, p. 154)

Nessa conjuntura que se forjaram as políticas públicas para a juventude, nas quais os jovens são considerados um problema social, sobretudo aqueles oriundos das camadas populares. Desta forma, para os formuladores de políticas públicas, estas devem ter como objetivo a ocupação por meio do trabalho, assim, muitos dos problemas, principalmente aqueles relacionados à violência, acreditam que serão sanados. Neste âmbito,

infelizmente, a escola está inserida ao perpetuar a concepção do jovem como um causador de problema, assim, os diversos tipos de violência se fazem presentes no seu interior. Isto ocorre dados os conflitos geracionais, bem como face às dificuldades da comunidade escolar em não reconhecer as especificidades desses sujeitos, o que, conseqüentemente, dificulta a comunicação entre o aluno e a instituição, não colaborando para a construção de identidade dos educandos.

De acordo com Carrano (2007, p. 7),

as expressões juvenis estão voltadas para a coesão de seus grupos de referência – aquilo que chamamos por vezes de referências tribais, códigos, emblemas, valores e representações que dão sentido ao pertencimento a grupos. A relação dos jovens com seus grupos de referência provoca choques com os valores das instituições, especialmente a escola e a família.

Os jovens procuram transformar os espaços institucionalizados em territórios significativos para eles, onde possam ser jovens, onde possam viver sua juventude. Porém, neste contexto, é imprescindível a observação dos sinais presentes na comunicação dos grupos jovens, a fim de identificar qual a melhor forma de estabelecer a comunicação com estes jovens, bem como a escuta atenta, a valorização do discurso do outro e quais os argumentos poderão ser empregados para que o jovem possa refletir sobre a situação. Isto porque,

quando deixam de existir, podem provocar situações de violência. Muitos dos conflitos entre os jovens e as instituições são provocados pelas dificuldades de tradução dos sinais que não conseguimos decifrar. (Carrano, 2009, p. 16)

Estes sinais, estas marcas exteriores (tatuagens, bonés, cores determinadas, dentre outras), permitem conexão, identifica-

ção com os demais membros do grupo do qual participa, pois, por meio deste, afirmam sua identidade. Essas marcas e expressões, comumente, não são aceitas pelas escolas nas suas dependências. Daí decorrem conflitos para os quais grande parte das escolas não está preparada para responder.

Desta forma, faz-se necessário que as políticas públicas educacionais, principalmente aquelas destinadas aos jovens das camadas populares, estejam pautadas na concepção do jovem como sujeitos de direitos, para, além disso, que a escola possa fomentar ações que promovam a emancipação do indivíduo na perspectiva do desenvolvimento da consciência crítica, que o permita compreender todo processo de crescimento pessoal, bem como a desenvolver estratégias que o oportunizem a romper com as condições desfavoráveis (econômicas, educacionais, acesso aos bens culturais, dentre outras) nas quais vivem.

### **Tecendo algumas considerações...**

Neste contexto, também faz parte a experimentação da sexualidade, das descobertas neste campo, considerando

A sexualidade como a construção social tem um lugar privilegiado na socialização dos jovens. Os jovens vivem uma época em que acontece profundas transformações, econômicas e de valores na nossa sociedade, o que afeta a sua transição para a vida adulta. Nessa construção da sexualidade, o papel dos amigos, e do grupo tem preponderância, com fortes marcas de gênero. Há os que consideram que existe uma maior pressão para que os rapazes se iniciem sexualmente o mais cedo possível. (Silva; Abramovay, 2007, p. 229)

No processo de construção e na vivência de uma sexualidade saudável, a escola também deve imprimir sua marca, uma vez que é um lugar privilegiado para construção do conhecimento. Embora, ainda, se constitua uma temática delicada a ser abordada

(apesar de ter sido introduzida na escola por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997), sobretudo com os jovens entre 15 a 17 anos que estão sob a tutela dos responsáveis legais, não se pode ignorar, reprimir, ocultar ou solicitar ao jovem, a jovem que não viva/converse/discuta sobre a sua sexualidade em sala de aula, tampouco os problemas (muitas vezes perceptíveis) que são trazidos pelos jovens devam ser minimizados. Isto porque as consequências advindas da ausência de informações claras, corretas, podem contribuir para o crescimento das taxas de crescimento da incidência de gravidez não planejada, bem como o risco da infecção pelo HIV (AIDS) e ou uma DST.

Observamos que os jovens participantes da nossa pesquisa relatam o medo de contaminação por alguma DST, contudo, isso não os impede de se relacionar sexualmente sem proteção quer seja por um anticonceptivo quer seja com um preservativo. Sabemos que as atitudes comportamentais requerem maior tempo para que possam ser modificadas. Desta forma, o educador atua como principal agente social no processo de ensino destes conteúdos, os quais não deveriam estar circunscritos à disciplina de Ciências Naturais, ao estudo sobre o Aparelho Reprodutivo.

Assim, os resultados da pesquisa apontam para a importância da escola para as juventudes, para os jovens, pois ainda é um espaço que os jovens gostam de estar. Desta forma, é preciso repensar o papel da escola no trato com suas juventudes diante das modificações ocorridas na sociedade e que são trazidas pelos jovens para o interior da escola. Deve ser ressignificada para que a escola tenha sentido e continue a ser referência para os jovens para além dos conteúdos das disciplinas/matérias que são abordadas. Deve acolher suas juventudes com seus desafios, suas dúvidas, suas alegrias, suas descobertas, seus problemas. Deve se repensar internamente, desvelando e enfrentando as dificuldades dos próprios docentes que atuam com esses jovens no que diz respeito à aceitação do que lhe é diferente, estranho. Deve abrir espaço para que o jovem possa se tornar partícipe da construção de um projeto de educação e de vida, de modo a lhe

propiciar a reflexão sobre a tomada de decisões, desenvolver sua autonomia de forma crítica. Deve se repensar internamente a fim de possibilitar a desconstrução de preconceitos, a superação dos estigmas sobre as juventudes e os jovens.

## Referências

ABRAMO Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 25-36, 1997.

ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane R.; ESTEVES, Luiz Carlos G. (orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: MEC/Unesco, 2007.

ABRAMOVAY, Miram; CASTRO, Mary G.; SILVA, Lorena B. da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: Unesco, 2004.

BARRIENTOS-PARRA, Jorge D. O estatuto da juventude: Instrumento para o desenvolvimento integral dos jovens. **Revista de informação legislativa**, v. 41, n. 163, p. 131-151, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Juventude. **Conselhos de juventude: fortalecendo diálogos, promovendo direitos**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich, 2006.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, Seção 1, p. 1, 6 de agosto de 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, Seção 1, p. 13563, 16 de julho de 1990. Disponível em: <<http://bit.ly/2TdgBko>>. Acesso em: nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2010. Programa Nacional de Acesso do Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, p. 1, 27 de novembro de 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Guia de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria Nacional de Juventude e Conselho Nacional de Juventude. I Conferência Nacional de Juventude. **Caderno de Resoluções**, Brasília, 2008.

CARRANO, Paulo C. R. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **REVEJA: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007.

\_\_\_\_\_. Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2009, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 2009.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas de juventude: desafios da prática. In: PAPA, Fernanda de C.; FREITAS, Maria Virgínia de. (orgs.). **Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Petrópolis, 2011.

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus: revista de história**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 145-159, 2011.

CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Miriam. Por um novo paradigma do fazer políticas: políticas de/para/com juventudes. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 19, n. 2, p. 46, 2002.

CORDEIRO, Maria Celeste M.; CLEMENTINO, Jobertini V. Políticas Públicas de Juventude no Brasil: resgate de uma trajetória em construção. **O público e o privado**, n. 20, 2012.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5/6, n. 24, p. 40-52, 2003.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

GROPPO, Luis Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

MOTA, Catarina P.; ROCHA, Magda. Adolescência e Jovem Adultícia: Crescimento Pessoal, Separação-Individuação e o Jogo das Relações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 3, p. 357-366, 2012.

NADER, Silvana Salgado; et al. Juventude e AIDS: conhecimento entre os adolescentes de uma escola pública em Canoas, RS. **Revista da AMRIGS**, Porto Alegre, v. 53, n. 4, p. 374-381, 2009.

NOVAES, Regina. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. In: FÁVERO, Osmar; et al. (org.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: MEC/Unesco, 2007. (Coleção educação para todos).

PAIVA, Vera; ARANHA, Francisco; BASTOS, Francisco L. Opiniões e atitudes em relação à sexualidade: pesquisa de âmbito nacional. **Revista de Saúde Pública**, v. 42, supl 1, p. 54-64, 2008.

PAIVA, V.; CALAZANS G.; VENTURI G.; DIAS R. Idade e uso de preservativo na iniciação sexual de adolescentes brasileiros. **Revista de Saúde Pública**, v. 42, supl 1, p. 45-53, 2008.

SILVA, Lorena B. da; ABRAMOVAY, Miriam. Construções sobre sexualidade na juventude. In: SILVA, Roselani S. da; SILVA, Vini R. da. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**, v. 24, p. 663-678, 2011.

SPOSITO, Marília P.; CARRANO, Paulo César R. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 1-37, 2003.

SZAPIRO, Ana Maria; RESENDE, Camila M. de A. Juventude: etapa da vida ou estilo de vida? **Psicologia e Sociedade**, v. 22, n. 1, p. 43-49, 2010.



CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO E SUAS  
MODALIDADES





# EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO ESTADO DA BAHIA

*Wesley Santos de Matos<sup>1</sup>*

*Benedito Eugenio<sup>2</sup>*

## **Introdução**

Este capítulo objetiva discutir a Educação Escolar Quilombola (EEQ) enquanto modalidade de educação e também como uma política pública que visa assegurar a inserção dos saberes e dos percursos dos quilombolas nos currículos e práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares que se situam no interior ou recebem estudantes oriundos desses territórios.

Para essa compreensão, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, em uma escola quilombola aqui denominada de Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança (EQCBE), localizada na comunidade de Nova Esperança, em Wenceslau Guimarães-BA. Entrevistamos 5 moradores e analisamos, também, documentos oficiais para o processo de produção dos dados.

Inicialmente apresentamos a escola em seus aspectos históricos, os moradores e os profissionais que nela trabalham, bem como sua estrutura. Discorremos, em seguida, sobre a evolução da EEQ desde as conferências de educação promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) para discutir e elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. E, por fim, analisamos e discutimos a visão que os moradores da comunidade quilombola Nova Esperança constroem acerca das práticas desenvolvidas na EQCBE e como o fazer docente tem ou não contribuído para reforçar o sentimento de ser quilombola.

---

1. Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade (UESB). Professor de História da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

2. Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen/Uesb).

## A educação escolar quilombola no Brasil

É com a aprovação da Constituição de 1988, mais precisamente em seu art. 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que os direitos das comunidades quilombolas na contemporaneidade emergem. Como política pública, a EEQ nasce num contexto marcado por lutas e tensões para assegurar os direitos civis desse coletivo, enquanto política pública educacional (Larchert; Oliveira, 2013).

Conforme apontam Larchert e Oliveira (2013), a EEQ, enquanto modalidade de educação, tem sua semente nas fissuras contidas no art. 26, inciso 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/1996, quando preconiza que

o ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia. (Brasil, 1996)

A Lei n. 10.639/2003, que alterou o art. 26 da LDBEN n. 9.394/1996, foi a pioneira no que diz respeito à educação, ao inserir a obrigatoriedade do trabalho com a educação das relações étnico-raciais no currículo da educação básica. Esta lei contribuiu significativamente para a descolonização dos currículos, contudo, não traz nenhuma menção às comunidades quilombolas do presente, tampouco ao termo “quilombo”. Conforme salientam Larchert e Oliveira (2013), esse termo viria a ser visível no ano seguinte, constando cinco vezes no texto legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

No entanto, mesmo com avanços significativos na direção de uma reparação quanto à visibilidade, o texto normativo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2004) ainda padecia de ausências no que

tange às singularidades e especificidades que a educação em comunidades quilombolas exigiam.

No ano de 2001, foi realizada em Brasília a Conferência Nacional de Educação (Conae), que trouxe consigo avanços derivados das reflexões acerca dos direitos quilombolas. Fruto dos debates desse encontro, houve a inclusão da EEQ como modalidade de educação básica no Parecer CNE/CEB n. 07/2010 e na Resolução CNE/CEB n. 04/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Larchert; Oliveira, 2013). Posteriormente, a Conae realizada no ano de 2010 definiu que a educação quilombola é da responsabilidade do governo federal, estadual e municipal e estes devem:

- (a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- (b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- (c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- (d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- (e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- (f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização
- (g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comu-

nidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

(h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (Brasil, 2011, p. 9)

Em 2006, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) publicou uma guia que orienta as ações para a efetivação da Lei n. 10.639/2003. Nele, a Educação Escolar Quilombola assumia um papel central e era um item específico, com propostas de atividades e temáticas a serem abordadas no currículo.

Visando efetivar-se enquanto processo democrático e a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, durante a segunda metade do ano de 2011, foram realizados seminários nacionais e regionais, bem como audiências públicas na Bahia, no Maranhão e em Brasília, com a finalidade de construir coletivamente com as comunidades quilombolas as bases necessárias para a elaboração das diretrizes (Larchert; Oliveira, 2013).

Assim, as diretrizes foram aprovadas em junho de 2012 e homologadas pelo Ministro da Educação em novembro do mesmo ano, tendo a função de

orientar os sistemas de ensino para que eles possam implementar a Educação Escolar Quilombola, mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e dos movimentos quilombolas. (Brasil, 2011, p. 5)

Esse fato expressa que a regulamentação da EEQ nos sistemas de ensino deverá ser concretizada em nível nacional e seguir as orientações curriculares gerais da educação básica e, simultaneamente, garantir a singularidade das experiências, realidades e percurso histórico das comunidades quilombolas do país (Brasil, 2011).

Apesar das políticas voltadas para implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola, para Larchert e Oliveira (2013), a falta de preparo dos órgãos públicos municipais e estaduais se constitui como uma barreira que impede a efetivação das ações de valorização e reconhecimento das comunidades quilombolas nas diversas esferas políticas.

Dessa forma, é imprescindível que as políticas educacionais possam chegar às comunidades e aos sujeitos para os quais elas foram pensadas e construídas, que elas possam de fato se efetivar na prática das escolas, principalmente aquelas circunscritas em território quilombola. Assim, para demarcar as diferenças no espaço escolar, são fundamentais práticas pedagógicas que se assumam afro-brasileiras e busquem a assunção da cultura negra rural, ou seja, que busque embriagar-se na cultura quilombola.

Sendo assim,

Ao dialogar e incorporar os conhecimentos da realidade local dos quilombolas em diálogo com o global, o currículo terá como eixo principal: o trabalho, a cultura, a oralidade, a memória, as lutas pela terra e pelo território e pelo desenvolvimento sustentável dessas comunidades. Significa que a orientação de todas as disciplinas que deverão dialogar transdisciplinarmente entre si deverá ser a vivência sócio-histórica dos conhecimentos e aprendizagens construídos no ‘fazer quilombola’. (Brasil, 2011, p. 32)

A educação escolar quilombola, mesmo com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade, ainda não vem tendo o devido tratamento por parte dos órgãos que pensam e planejam a educação no país. Conforme consta na base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2016 foram cadastradas, via sistema Educacenso, 2.369 escolas em área remanescente de quilombos, totalizando um quantitativo de 241.925 matrículas efetivadas.

No entanto, essas informações são gerais, pois não se tem o número de matrículas ou de escolas por unidades da Fede-

ração. Essa generalização impede que políticas públicas sejam melhores elaboradas e consigam atingir um nível de eficiência dentro das realidades dessas escolas, marcadas, também, por singularidades regionais.

Na sequência, apresentamos os dados construídos por meio das entrevistas realizadas na comunidade quilombola pesquisada.

## **A Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança**

A Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança, localizada na comunidade quilombola Nova Esperança, é resultado das políticas públicas do Governo Federal para as comunidades tradicionais, particularmente durante a gestão do ex-presidente Lula, que implantou diversas políticas públicas para quilombolas nas áreas de educação, saúde, agricultura familiar, eletrificação rural. Com a certificação da comunidade pela Fundação Cultural Palmares (FCP) em 2008, Nova Esperança, por meio da Associação Quilombola, em 2011 é contemplada com uma escola padrão com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Importa ressaltar que desde 1993 já havia uma escola na comunidade, denominada de Faustino José Fonseca, homenagem ao fundador da comunidade.

Em 2013, o nome da instituição sofreu mudanças e passou a ter a denominação atual. Segundo nos relata Getúlio José dos Santos, neto de Faustino, não houve diálogo entre a Secretaria Municipal de Educação e a comunidade para a troca de nomes da instituição, foi uma decisão arbitrária por parte dos responsáveis pela educação municipal. Sobre essa questão, ele relatou:

*Nem sei como elas perguntaram. Foi combinado com as pessoas? Não combinou com ninguém. Eu não gostei daquele nome porque o primeiro Colégio que foi criado aqui o nome era Faustino José dos Santos. Vou deixar os filhos e filha, que tinha Mauricio José dos Santos, Marcelino*

*José dos Santos, posto e Salvador José dos Santos. Era pro nome do meu avô tá nesse Colégio Faustino José dos Santos. Ela disse muito bem, era pra ser, ela mesmo disse. Era pra ser Colégio Quilombola Faustino José dos Santos. Tomaram nota disso aí e levaram pra ver se resolve.* (Entrevista com Getúlio José dos Santos, 2016)

Na fala de Getúlio José dos Santos fica evidenciado a sua insatisfação com a arbitrariedade por parte da Secretaria de Educação do município em fazer a troca do nome da escola sem que houvesse diálogo com a comunidade. É perceptível seu descontentamento, pois nomear a instituição era uma forma de imortalizar aquele que fundou Nova Esperança e, sobretudo, nos mostra a importância e o valor simbólico que a comunidade concebe à memória e à educação.

A Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança (EQCBE) atualmente oferece os seguintes segmentos: educação infantil, ensino fundamental de 9 anos, a educação de jovens e adultos (EJA) e, em parceria com o Governo do Estado, oferece o ensino médio com intermediação tecnológica (Emitec) com turmas de 1º ao 3º ano do ensino médio.

Da educação infantil até o 5º ano, todas as turmas funcionam no período matutino, à tarde funcionam as turmas do ensino fundamental (anos finais) e no período noturno as turmas de EJA e Emitec.

A Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança (EQCBE) conta com uma estrutura física de oito salas de aula, uma biblioteca, uma secretaria que funciona em conjunto com a direção, uma sala de professores, uma cantina, quatro banheiros, sendo dois para uso dos estudantes e dois para os funcionários. Além dos espaços mencionados, a escola conta ainda com uma ampla área interna que é utilizada pelas crianças no intervalo em momentos de brincadeiras e descontração.



## **A educação escolar quilombola e as práticas desenvolvidas na EQCBE**

É pertinente afirmar que as pessoas da comunidade de Nova Esperança entendem o significado e o valor da educação na vida e no desenvolvimento da comunidade e dos benefícios decorrentes de uma educação de qualidade.

Na perspectiva da educação escolar quilombola, entendemos que ela vem se constituindo como uma modalidade de educação que tem como função principal a promoção da inserção dos valores, costumes e cultura dos povos quilombolas no currículo e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas que estão localizadas dentro dos territórios ou que recebem estudantes oriundos dessas comunidades.

Questionamos nossos colaboradores sobre o que eles achavam das práticas pedagógicas da EQCBE e as práticas que lá são desenvolvidas reforçam o sentimento de reconhecimento do ser quilombola das crianças da comunidade. Em relação a tais questões, Cremilda Lima Ferreira apontou que:

*a escola não desenvolve ações voltadas para fortalecer e esclarecer aos estudantes, as crianças da comunidade, as pessoas a importância do ser quilombola. Ainda tá bem longe disso, porque assim muita gente, mesmo da comunidade, acho que não se aceita como um quilombola [...] Eu acho que o papel da escola seria conscientizar aos alunos, as crianças, os jovens, para que eles saibam que eles têm uma raiz, uma raiz na comunidade como quilombola e isso aí ninguém pode mudar. (Entrevista com Cremilda Lima Ferreira, 2017)*

Os moradores da comunidade compreendem o valor e o significado que a escola representa, no entanto, é quase unanimidade entre as pessoas colaboradoras a ausência de práticas pedagógicas no colégio que visem ao esclarecimento do que é ser quilombola para as crianças e da inclusão da cultura da comunidade no currículo.

culo escolar. Essas ausências, além de constarem nas impressões de Cremilda Lima Ferreira, se fazem presentes no discurso tanto de Florinda dos Santos quanto de Luciane Souza Silva.

Sobre a cultura da comunidade e a relevância que a escola tem dado a essa questão, elas nos narram:

*A escola não desenvolve ações que façam nascer nos estudantes essa responsabilidade, esse querer ser quilombola, assumir a sua identidade enquanto sujeito quilombola. É uma grande falta, é uma grande falha dos professores, deles não trabalharem com os alunos em cima daquilo que é a nossa comunidade, do conhecimento, buscar esses conhecimentos para esses alunos. (Entrevista com Florinda dos Santos, 2017)*

*Em relação às ações voltadas pra fortalecer o sentido e a importância do ser quilombola, a escola não tem essa orientação, o aluno não tem, porque se o aluno tivesse essa orientação na escola então ele ia saber e valorizar mais um projeto que é quilombola ser quilombola. (Entrevista com Luciane Souza da Silva, 2017)*

As narrativas dessas mulheres nos apresentam situações para pensar o papel da escola e, em especial, qual está sendo a função da EQCBE, pois não trabalhando com as demandas da comunidade de Nova Esperança, contribui-se para reforçar o discurso hegemônico acerca dos povos tradicionais e suas culturas. Sobre isso, Santomé (1995) aponta que:

*as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. Dentre essas culturas, o autor elenca as culturas infantis e juvenis, as etnias minoritárias ou sem poder. (Santomé, 1995, p. 161)*

Parece-nos que é nesse sentido que os colaboradores sinalizam para que a escola utilize as ferramentas que detém para proporcionar uma mudança de comportamento por parte das crianças que não se aceitam plenamente enquanto quilombolas. Assim, estaria contribuindo para romper com o desrespeito que se encontra na degradação cultural de uma forma de vida (Honneth, 2003).

Em um diálogo que tivemos com a Florinda dos Santos, registrado no diário de campo, ela demonstra sua preocupação com o futuro da comunidade, bem como a necessidade de a escola estar mais envolvida nas questões quilombolas:

a comunidade tá precisando de um curso que possa resgatar a cultura da comunidade, os mais jovens, segundo ela, estão saindo para estudar e não estão voltando mais para trazer o conhecimento adquirido, enfatiza ainda que na comunidade tá ficando apenas os mais velhos e que a escola poderia fortalecer isso se oferecesse algo, algum curso que pudesse fazer os mais novos entender o que é ser quilombola e a importância deles jovens para a continuidade da própria comunidade. (Diário de campo n. 07, de 12 de agosto de 2016)

Nesse sentido, Florinda dos Santos entende a importância dos mais jovens para a manutenção dos valores culturais da comunidade quando revela sua preocupação pelo não retorno dessas pessoas quando elas saem do espaço quilombola e não regresam para compartilhar com os demais as experiências adquiridas.

Tendo buscado entender a relevância que a escola tem dado aos aspectos culturais de Nova Esperança, procuramos então apreender como a comunidade gostaria que a escola trabalhasse com os estudantes as questões de natureza cultural e a temática do ser quilombola.

Cremilda Lima Ferreira assinalou:

*a escola deveria trabalhar a cultura e o pertencimento da comunidade enquanto comunidade remanescente de*

*quilombo. Porém, essa parte tá deixando a desejar [...] Porque é uma coisa que tá no sangue do negro, tá no sangue do quilombola, aí vamos dizer assim, eu acho que a escola tem que resgatar isso, procurar trabalhar em cima disso, porque tem tanta coisa que você vê, que a gente vai deixando morrer. Às vezes entram outras religiões na comunidade e você fica com vergonha da sua cultura, porque candomblé é uma cultura, vamos dizer assim, reisado como a gente tem aqui, é uma cultura, festa de padroeiro é uma cultura, que a gente a gente festeja aqui é uma cultura. Então às vezes vai entrando outras religiões e você vai deixando isso de lado, porque você se envergonha daquilo que é seu. [...] A escola poderia estar contribuindo para que a cultura da comunidade permaneça viva, conscientizando as pessoas também que isso é cultura né, porque eu acho assim se você não quer seguir, cada um é livre, mas você ignorar que aquilo é uma cultura, você tem que incentivar as pessoas e mostrar aquilo é uma cultura que não vai fazer mal para ninguém, que nunca fez, não vai ser agora que vai fazer, então cada dia a gente tem que resgatar isso, tanta coisa bonita que a gente precisa resgatar, que a gente tá deixando de lado.* (Entrevista com Cremilda Lima Ferreira, 2017)

Analisando os argumentos de Cremilda, vislumbramos o receio que ela demonstra em relação ao esquecimento das práticas culturais da comunidade. Nesse sentido, entende que a escola por ela desejada para Nova Esperança é a que trabalhe no sentido de estimular e esclarecer as pessoas da importância da identidade quilombola e não ter vergonha de assumi-la em qualquer circunstância. Para isso, é fundamental que o currículo praticado cotidianamente leve em consideração essas questões. Agindo assim, conforme assinala Cremilda, a escola está caminhando na direção apontada por Perez Gomez (2001, p. 133) quando afirma que

Com lamentável frequência, a vida na instituição escolar é presidida pela uniformidade, pelo predomínio da disciplina formal, pela autoridade arbitrária, pela imposição

de uma cultura homogênea, eurocêntrica e abstrata, pela proliferação de rituais carentes de sentido, pelo fortalecimento da aprendizagem acadêmica e disciplinar de conhecimentos fragmentados.

Ela ainda sinaliza para o avanço avassalador e destruidor da entrada de diversas religiões em relação à cultura e à religiosidade da comunidade, fazendo com que as pessoas sintam vergonha em assumi-las, pois ela entende a importância e os significados que tem para a comunidade quilombola de Nova Esperança a continuação de sua história que se manifesta também nas práticas religiosas.

Conforme aponta Honneth (2003), percebemos que a comunidade de Nova Esperança, mesmo tendo alcançado o reconhecimento jurídico assegurado pelo Estado, contempla o segundo estágio do reconhecimento. A fala de Cremilda Lima Ferreira deixa evidente que a autoestima, a qual está relacionada ao terceiro estágio de reconhecimento, ainda não foi alcançada pelos quilombolas da comunidade pesquisada.

Reforçando a fala da colaboradora, temos Florinda dos Santos e Luciane Souza Silva, que sinalizam na mesma direção da primeira quando abordam a participação e a atuação da escola no que diz respeito ao trabalho desenvolvido com os estudantes em relação ao pertencimento e à cultura da comunidade.

As entrevistadas sinalizam:

*Eu gostaria que a escola trabalhasse a cultura e o pertencimento da comunidade enquanto uma comunidade remanescente de quilombo em relação, com projetos para essas crianças, que ensinasse essas crianças a trabalhar, que adquirisse esses conhecimentos para que eles viessem, através do conhecimento da escola, eles passar para nós próprios que somos mais idosos, porque você sabe que o conhecimento de hoje é outro, o estudo é outro e a gente tá muito precisando disso. E a gente pra conseguir isso só vai conseguir através dessa juventude, se a juventude não*

*tá conseguindo, a escola não tá trazendo pra juventude isso, então a gente não tá achando que tá. Na minha opinião, a escola deveria tá trabalhando mais a questão da comunidade ser quilombola, o pertencimento dos estudantes, deveria tá trabalhando mais isso, muito mais isso. (Entrevista com Florinda dos Santos, 2017)*

*a escola deveria ter uma pessoa da comunidade específica pra tá desenvolvendo esse trabalho com esses alunos, da cultura da comunidade enquanto comunidade quilombola, que não fosse a semana toda como aula, mas sim um dia na semana tivesse um horário pra eles ta explicando pra eles ensinando a ele. Então essa pessoa deveria tá disponível pra ta ensinando esses alunos que eu acho que tem muitas pessoas que deveriam fazer isso viu e gosta do que faz, inclusive Senhorinha, Florinda, que são pessoas que gostam do que faz, do que elas são, elas têm orgulho do que elas são. Eu acho que é isso que a comunidade e a escola precisa. (Entrevista com Luciane Souza da Silva, 2017)*

As falas apontam para o tratamento que a escola tem dado para a inserção das questões culturais da comunidade no currículo. Isso contribuiria para que as culturas negadas e silenciadas, conforme nos aponta Santomé (1995), não sejam abordadas na escola como souvenir.

Ramon Silva dos Santos também se posicionou sobre esse assunto. Ele caminhou até certo ponto em direção contrária às colaboradoras anteriores, porém, concordou com as demais em relação ao papel da escola como instituição que também é responsável pela manutenção da cultura da comunidade.

Sobre isso, ele nos apontou que:

*aqui é uma coisa que a gente tem na comunidade é o terno de reis, que é comemorado em janeiro e que a gente sabe que é um terno de reis formado por pessoas de segunda idade, terceira idade e quando essas pessoas,*

*essa geração for passando, será que vai ter pessoas pra substituir essas outras pessoas? Será que vai deixar essa tradição morrer? Então é uma das coisas que a escola poderia está trabalhando era essa questão do terno de reis infantil, pra ta pelo menos quebrando essa barreira, quebrando a timidez dos alunos, mesmo que não trabalhasse apenas em janeiro, mas que trabalhasse durante o ano no decorrer do ano, caracterizar os alunos para a gente poder ta mantendo essa tradição. (Entrevista com Ramon Silva dos Santos, 2017)*

Ramon sinaliza que este é um processo que está acontecendo, inclusive dentro da escola, mas entende que, como espaço plural, essa instituição deve se atentar para a função social que tem perante a comunidade. Como construtora e difusora de saberes, a escola precisa estar atenta às demandas da comunidade, pois ambas se retroalimentam. Para finalizar nossa conversa com os colaboradores adultos, questionamos sobre qual tipo de escola os quilombolas de Nova Esperança queriam/desejavam para o futuro. Todos apontaram a importância que a instituição ocupa na comunidade, o quanto é necessária uma educação de qualidade e, a fundamental relevância da EQCBE na conservação da sua identidade enquanto comunidade quilombola.

Sobre a escola desejada, apontaram:

*eu desejo para a comunidade, para meus filhos e meus netos que cada dia a gente espera que melhore essa que já tem, para nós já é uma grande coisa na comunidade e cada dia a gente espera que melhore e que comece [...] Eles hoje não vai ser escravo, porque nós somos livres, mas só que eles precisam saber dessa cultura deles, eles não podem esquecer essa cultura deles. Então a escola tem que trabalhar para que isso não morra, porque quando a gente não tiver mais aqui, mas que eles saibam cultivar essa cultura que é o quilombo, que eles não deixe isso morrer. (Entrevista com Cremilda Lima Ferreira, 2017)*

Nessa fala, Cremilda se posiciona acerca do lugar que a escola tem para a comunidade, como um espaço que produz e transmite conhecimento, que é necessário que a instituição escolar seja forte e proporcione uma educação de qualidade de modo que essa educação possa contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da comunidade quilombola de Nova Esperança. É notável que os quilombolas têm a educação como um ponto central em suas vidas, por entender o poder transformador exercido por ela em suas vidas.

No mesmo raciocínio, Florinda dos Santos argumenta:

*Eu desejo uma escola voltada mesmo para o assunto de comunidade quilombola, no assunto dos quilombolas para que eles possam buscar mais conhecimentos sobre o que é quilombola. Então eu não sei nem que nome eu poderia dar a uma escola dessa, só que fosse mesmo uma escola direcionada a esse tipo de alunos, um professor nesse estilo para ensinar a esses alunos. Eu desejaria uma escola dessa, não sei que tipo de escola poderia ser. (Entrevista com Florinda dos Santos, 2017)*

Novamente aparecem nas falas dos colaboradores a relevância que dão à comunidade e sua história, tendo em vista que a maioria dos argumentos consolida a preocupação no esclarecimento para os mais jovens e até mesmo para os adultos do que é ser quilombola, quando fala em “escola voltada mesmo para os assuntos quilombola”. Sobre a importância de assuntos para a coletividade, Honneth (2003, p. 200) afirma que

A autocompreensão cultural de uma sociedade predetermina os critérios pelos quais se orienta a estima social das pessoas, já que suas capacidades e realizações são julgadas intersubjetivamente, conforme a medida em que cooperaram na implementação de valores culturalmente definidos; nesse sentido, essa forma de reconhecimento recíproco está ligada também a pressuposição



de um contexto de vida social cujos membros constituem uma comunidade de valores mediante a orientação por concepções de objetivos comuns.

Dessa maneira, Florinda explicita a sua vontade de ver e ter um espaço educativo que privilegie as temáticas que são relevantes para a comunidade em tela, que sejam importantes e tenham significados para o grupo.

A fala de Florinda dos Santos aponta também para os pressupostos defendidos por Santomé (1995, p. 172), quando o autor afirma que

é preciso ter em conta é que uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando.

Comungando do pensamento do autor citado, pensamos que trabalhar os aspectos sociais, culturais e políticos da comunidade quilombola de Nova Esperança é ir na contramão dos discursos hegemônicos que estão instalados no interior do espaço escolar e, sobretudo, dar materialidade ao que preconizam as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

Nesse sentido, assim como Florinda dos Santos, os demais entrevistados sinalizam para a necessidade da ruptura dessa cultura escolar que privilegia alguns grupos em detrimento de outros. Assim, defendem e buscam uma escola que promova maior visibilidade para a comunidade em suas singularidades.

As dificuldades de trabalho com a educação das relações étnico-raciais podem ser amenizadas com o desenvolvimento de um

processo de formação continuada dos docentes da Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança no sentido do desenvolvimento de práticas pedagógicas racialmente orientadas, uma vez que

o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional. (Gomes; Jesus, 2013, p. 32)

### **Considerações finais**

Neste texto, procuramos apontar algumas das características abordadas pelos moradores de uma comunidade quilombola, para que a escola efetive em seu currículo e práticas pedagógicas a inserção da cultura quilombola. Eles apontam caminhos e possibilidades para a escola que a comunidade valorize os valores/saberes culturais que são próprios de Nova Esperança.

É evidente nas falas dos entrevistados o desejo de que a escola leve em consideração os saberes e conhecimentos quilombolas em seu cotidiano. Assim, é cada vez mais urgente o trabalho com a educação das relações étnico-raciais nas escolas quilombolas a fim de desconstruir conhecimentos equivocados acerca dessas comunidades e possibilitar a descolonização dos currículos.

### **Referências**

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Parecer CNE/CEB n. 16/2012. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Conferência Nacional de Educação (Conae)**. Documento final. Brasília: MEC/SEA, 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Guia Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo.** Educação no Campo Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n. 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. Presidência da República [do Brasil], Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://bit.ly/2FR4Vk4>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola.** Brasília: CNE, 2011.

GOMES, Nilma L.; JESUS, Rodrigo E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei n. 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19-33, 2013.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** Tradução Luis Repa. São Paulo: 34, 2003.

LARCHERT, Jeanes Martin; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Panorama da educação quilombola no Brasil. **Políticas Educativas**, v. 6, n. 2, p. 44-60, 2013.

PEREZ GOMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1995.

# REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A NOVA BNCC: A URGENTE NECESSIDADE DE RECONSTRUÇÃO CURRICULAR VOLTADA PARA A EMANCIPAÇÃO

*Antonio Inácio de Brito Filho<sup>1</sup>*

*Erivan Coqueiro Sousa<sup>2</sup>*

*Gilvan dos Santos Sousa<sup>3</sup>*

## **Introdução**

A cidadania plena nasce a partir do reconhecimento das pessoas e dos cidadãos de seus direitos e deveres. Isso acontece quando são possuidores de condições de criticidade e reflexão sobre sua condição e o seu papel na sociedade. Nesse sentido, a educação desempenha um fator fundamental, pois possibilita o acesso, por meio da leitura e escrita, a esse mecanismo reflexivo. O objetivo desse capítulo, dessa forma, é trazer considerações sobre a educação de jovens e adultos (EJA), como modalidade educativa prevista em lei e seu currículo, correlacionando-a com a proposta governamental da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), voltada para a educação básica.

---

1. Mestre do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Professor efetivo de ensino fundamental II da rede municipal de Poções Bahia. E-mail: ignaciofilho@yahoo.com.br.

2. Mestre do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: erivanconsultoria01@gmail.com.

3. Mestre do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Professor de ensino fundamental II da rede municipal de Vitória da Conquista Bahia. E-mail: gil-uesb@hotmail.com.

A educação básica tem ocupado lugar nas preocupações de alguns estudiosos, a exemplo de Arroyo (2007) e Santos, (2004), dentre outros, principalmente no que tange à rede pública de ensino. A sociedade brasileira é permeada por uma desigualdade econômica e social, resultado de um modelo capitalista de produção, no qual as políticas educacionais são pensadas por e para uma classe dominante, restando, assim, diversos desafios aos educadores, como o repensar uma educação que permita aos educandos das classes menos favorecidas almejarem uma sociedade de direitos mais justa e democrática.

A ordenação jurídica nacional proposta pela Carta Magna de 1988, comparada às anteriores, ampliou consideravelmente o acesso a direitos, os mais variados, sendo, dessa forma, chamada de constituição cidadã. Em relação à educação, a Constituição Federal de 1988 designa uma seção completa, em seu capítulo III (artigos 205 a 214), com tratamento específico à educação nacional, e abre o leque para novas regras, advindas da posterior aprovação da Lei n. 9.394/1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), além de outras inúmeras leis secundárias, decretos e portarias que irão constituir todo esse ordenamento jurídico educacional. Entretanto, deveremos tomar como foco central neste capítulo as análises e reflexões sobre a EJA, seu currículo e sua vinculação com a nova BNCC, sem adentrar na legislação da educação, de forma geral.

Nessa perspectiva, procuraremos analisar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e suas implicações na educação de jovens e adultos (EJA), modalidade que se configura como alternativa no atendimento de indivíduos educandos que, por motivos diversos, não frequentaram a escola na idade própria, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996.

Essa pretensa análise se pauta, a partir daquilo que consideramos basilar em qualquer tipo de educação, principalmente quando envolve adultos: o diálogo. Esse pressuposto freireano se alicerça como condição para um currículo e um ensino significativo e libertário. Nesse sentido, pensar a EJA e seus pro-

cessos, significa pensar a pedagogia de Freire, como arcabouço teórico para tal modalidade educativa.

## **Reflexões sobre a EJA como direito fundamental**

Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDBEN n. 9.394/1996 trazem, em seus textos, referências à educação de adultos ou àqueles que não a tiveram na idade própria. A emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, modificou o art. 208, inciso I, da CF/1988: “I – educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, p. 122). Vemos um claro estabelecimento do direito à educação a toda a população adulta, maior de 18 anos, que não teve, por motivos diversos, condições de prosseguir na escola em idade adequada. Nesse caminho, também, a LDBEN n. 9.394/1996 estabelece, no art. 37,

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996)

Desta forma, configura-se o direito fundamental, de acesso e permanência na educação formal brasileira, para jovens, adultos e idosos. Esse chamado direito fundamental é trazido à nossa reflexão como um direito inalienável ao ser humano. Sobre isso, Santos e Camargo (2017) esclarecem que os direitos fundamentais são sinônimos de direitos humanos e sua positividade nada mais seria do que a afirmação legal de tais direitos.

Em outras palavras, quando o Estado, por meio de seus legisladores, resolve constituir suas bases legais, seu ordenamento jurídico, e inclui os direitos humanos, considerados assim no plano internacional, eles passam a se constituir direitos

fundamentais naquela nação e positivados naquelas leis. Para os autores, “dessa forma, há a tendência de que cada país, no momento de elaboração de sua constituinte, dispense tratamento aos direitos que aquela sociedade entende como sendo fundamentais para uma vida digna” (Santos; Camargo, 2017, p. 27). Esse é, sem dúvidas, o caso da educação formal, de modo geral, e da EJA, em específico, quando reconhecida pela Carta Magna do Brasil como direito fundamental.

Consideraremos essa legitimação no texto dos artigos 37 e 38 da LDBEN n. 9.394/1996 quando determinam:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.  
[...]

§ 2. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3. A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:  
I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (Brasil, 1996)

Decididamente, não se trata de uma modalidade complementar de educação, nem deve ser entendida como espécie de apêndice do ensino para preencher lacunas advindas de quais-

quer tipos de dificuldades no processo educativo. Trata-se de uma modalidade educativa “viva”, possuidora de um público-alvo, específico e singular, dotado de vivência e de expectativas a respeito de si e da escola. Essas condições demandam o estabelecimento de práticas educativas voltadas à criação de um currículo diversificado e que seja atrelado com a prática desses sujeitos. Filiamo-nos, assim, à concepção de Freire (2007), de que a EJA é voltada para as classes mais pobre e excluídas da sociedade. Segundo o autor,

O conceito de Educação de Jovens e Adultos vai se movendo na direção de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. (Freire, 2007, p. 15)

Mais que apenas esclarecer a constituição da EJA, emanada da Constituição Federal e da LDB, na sua positivação no Brasil, adotamos os conceitos de educação popular, constituída de sujeitos excluídos e marginalizados do sistema regular e formal de ensino para alicerçar as discussões a seguir, no sentido de garantir a legitimidade da EJA como ideário de libertação e, de certa forma, traçar um confronto com as discussões da BNCC que se contrapõem a esse ideário.

### **Reflexões sobre a constituição do currículo da EJA, voltado para a educação popular**

O currículo escolar constitui-se com um espaço de pensamentos, muitas vezes contraditórios entre si, mas que também interagem. É um ir e vir, feito por várias mãos e muitas vozes, que se materializam na escola. É, nas palavras de Souza (2011, p. 25), “uma arena de conflitos e poder”. Na educação de jovens e adultos, essa premissa é mais facilmente percebida, porque o viés específico dessa modalidade fomenta essa percepção. São jovens



e adultos que, como afirmamos anteriormente, procuram sentido na escola e, aqui, a união currículo/linguagem desempenha esse papel de estabelecer as práticas cotidianas desses sujeitos.

Compreendemos que o currículo é vivo e é indissociável com a prática, com o fazer diário de cada pessoa e profissional da educação, alicerçado pela autonomia e pelo desejo do novo. Assim, não podemos conceber um currículo e uma escola estática e presa em si própria. Numa abordagem freireana do currículo, concluímos que este não deve ser engessado, do tipo narrativo, hierárquico, ao contrário, deve ser dialógico.

O currículo que ora abordamos para a escola, em geral, e, especificamente, para a EJA, deve se afastar do tradicionalismo, do verticalismo, e se conectar na realidade de existência de cada sujeito, de cada indivíduo do processo educativo, não apenas nos alunos. A nossa emancipação, enquanto cidadãos, dependerá, intrinsecamente, da nossa capacidade de compreender essa premissa. Por isso, Freire (2007) diz que o currículo tem sempre natureza política. Em contrapartida, o que procuramos trazer à reflexão não são simplesmente os aspectos pedagógicos aplicáveis ao currículo da EJA, conforme desejamos, mas aquilo que se pratica no cotidiano e na realidade das escolas públicas brasileiras, que dicotimizam drasticamente com a teoria freireana do diálogo e da cooperação.

Nesse sentido, Chizzotti e Ponce (2012) apontam que a tônica na constituição dos currículos escolares no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, da LDBEN n. 9.394/1996, além de garantir e ampliar os direitos em relação à educação, foi a descentralização da gestão educacional entre estados e municípios. O resultado disso foi, para os autores, a criação de uma enorme “colcha de retalhos” em relação à constituição da política curricular no país que, grosso modo, importa currículos produzidos por “especialistas”, mas que não condizem com sua realidade interna, de suas redes e de seus sistemas de ensino. Segundo os autores,

Os currículos brasileiros estão contraditoriamente condicionados por duas fortes tendências: de um lado, a da

tradição humanista de formar cidadãos para o convívio coletivo e a coesão social; de outro, a voltada para formar indivíduos com as competências e habilidades requeridas pela competição globalizada do conhecimento e pela concorrência intra e internacional das instituições educativas. (Chizzotti; Ponce, 2012, p. 32)

Não há, assim, muito espaço para o desenvolvimento didático-pedagógico, mas sim pelas lutas ideológicas e pelo conflito e busca de legitimação do poder. Temos uma contradição que se expressa de maneira muito forte na educação de jovens e adultos. Essa oposição entre o que os autores chamam de tradição humanista e a competição característica da globalização marca muito profundamente o mundo para os adultos, muitas vezes já inseridos no trabalho, e que voltam à escola com outros objetivos.

Nossa filiação em relação ao currículo parte do combate ao currículo verbalista e verticalizado, em que as disciplinas orbitam totalmente afastadas da realidade de existência dos sujeitos educandos envolvidos. Propomos, numa concepção freireana para tal, um currículo associado a uma leitura crítica da realidade, que possa permitir o desvelamento da razão dos inúmeros problemas sociais.

Freire (2007) reconhece a condição de sujeito que busca produzir o conhecimento, como finalidade da educação que objetiva o desenvolvimento humano e social, respeitando os diferentes saberes e culturas, constituindo-se as bases para um currículo que responda à diversidade cultural. Esse é também o nosso reconhecimento.

### **As etapas da BNCC e a EJA**

No Brasil, o atual PNE, aprovado conforme a Lei de n. 13.005/2014, preconizou a primeira versão da BNCC, a qual apontava para conclusão e aprovação de uma nova versão deste documento curricular em 2015. O referido PLANO traz, no seu segundo artigo, alguns aspectos importantes para direcio-

nar os objetivos da política educacional, conforme se verifica nos primeiros incisos,

Art. 2 São diretrizes do PNE:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV – melhoria da qualidade da educação [...]. (Brasil, 2014)

Percebemos que o documento citado estabelece estratégias que abrangem todas as etapas, níveis e modalidades educacionais, bem como a formatação de um currículo que abarque a diversidade de conteúdos curriculares e todas as modalidades de ensino. O texto legal, supracitado, além de ir ao encontro do disposto no artigo 214 da Constituição Federal de 1988, no sentido de universalizar e positivar os direitos fundamentais relativos à educação, também estabelece uma visão de longo prazo para a educação, pensando, num primeiro momento, num país que trace objetivos e metas bem definidas e realizáveis.

Hilda Micarello, coordenadora da equipe de especialistas responsáveis pela elaboração da primeira e segunda versão da BNCC, por meio de suas falas a esse respeito, nos faz entender que a escola preconizada neste texto legal deve ser uma escola que acolha as diferenças e valorize a diversidade, sempre comprometida com o conhecimento, e que possibilite, ao aluno, um olhar crítico para o mundo. Dessa maneira, notamos que existem discrepâncias entre a BNCC e PNE, uma vez que, de acordo com o primeiro documento, segundo a coordenadora, o principal objetivo é ser uma diretriz, que conduza a construção dos currículos nas redes públicas e privadas em todo Brasil e também que possa definir quantos e quais serão os conteúdos que devem ser trabalhados na educação básica.

Compreendemos, assim, que o objetivo é o de garantir que todos os estudantes tenham o acesso formal aos conhecimentos

fundamentais, todavia, não aborda nada significativo e marcadamente próprio relacionado à EJA. Percebe-se, então, uma exclusão velada dos sujeitos que dependem da referida modalidade.

Chamamos a atenção para o fato de que, enquanto o PNE abre as possibilidades para direcionamento de investimentos e esforços conjuntos na melhoria da qualidade de ensino no país, abarcando todas as modalidades e níveis de ensino, a BNCC limita e reduz as possibilidades de construção curricular. Construção esta que respeite e valorize as particularidades da EJA, que tem princípios fundantes baseados em tempos e espaços diferentes e singulares, público-alvo específico e diverso.

Cabe observar que as discussões e contradições a respeito de uma base comum para a educação brasileira não são novas. Em 2000, as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação, pensadas para todos os níveis escolares, tiveram como resultado a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes da Educação Básica, que legislava a respeito dos diferentes níveis e modalidades, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio. Nesse sentido, de acordo com Peroni e Caetano (2015, p. 341),

A BNCC tornou-se brasileira em que diferentes sujeitos individuais e/ou coletivos vêm se articulando para buscar espaço em uma área fundamental da educação e da escola: o currículo. A disputa pelo currículo um campo de disputas na educação torna-se importante, pois nele pode ser impresso o conteúdo e a direção a ser dada à educação e à escola. Com esse objetivo, sujeitos individuais e coletivos organizados em instituições públicas e privadas vêm se articulando por meio de seminários, debates e relatos de experiências internacionais.

Observamos que a construção de uma base nacional já vinha sido pensada desde a promulgação de nossa Carta Magna de 1988, artigo 210, pela LDBEN n. 9.394/1996, artigo 26, e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), na estratégia 7.1. Já com

esses pré-requisitos legais, a BNCC nasce a partir de um documento surgido, oriundo da correlação de forças entre as classes sociais, trazendo em si explícitos os objetivos educacionais presentes entre as classes antagônicas, embora tenha prevalecido, principalmente, o que fora defendido pela classe dominante.

Observa-se que o mesmo não nasceu de forma abrupta, e trata de mais um mecanismo de regulação do Estado capitalista que, embora seja fruto das lutas sociais e das contradições de classe, exclui do seu texto sujeitos importantes que fazem parte da história, quais sejam: mulheres, ribeirinhos, extrativistas, trabalhadores do campo, indígenas, caminhoneiros, pantaneiros e, de um modo específico, a EJA, sendo esta a modalidade a qual enfatizamos nesta seção, com destaque para os seus pontos apresentados na BNCC.

Observando a faixa etária do público atendido a partir dos 15 anos, ao adentrarem na escola esses sujeitos trazem com eles suas especificidades. Para Arroyo (2006, p. 224),

quando se refere à jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos culturais e sociais, jovens e adultos. Essa diferença sugere que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos.

Logo, ao pensar um currículo escolar para o sujeito adulto, suas experiências de vida devem ser colocadas em pauta de forma prioritária, onde o que vai ser ensinado deve se tornar atrativo e significativo, de forma que o educando se sinta motivado a ingressar e permanecer na escola. Ainda, segundo Arroyo (2008, p. 221),

Superar a concepção formalista de currículo e incorporar elementos mais dinâmicos do cotidiano das escolas e classes nas quais os currículos ganham sua real existência é um grande desafio. Superá-lo depende do conhecimento da riqueza das práticas cotidianas, da impossibilidade

de trabalharmos do mesmo jeito em classes, escolas, espaços distintos, os quais mudam todo o ambiente espacial, além dos alunos com os quais nos deparamos.

Entendemos, assim, que o currículo deve contemplar os diferentes aspectos nesse processo de formação e ir além do cognitivo. De acordo com Freire (2000), a educação não é um processo neutro, desvinculado da realidade e do processo político. A educação precisa ter compromisso com a qualidade de vida dos atores envolvidos na sociedade, respeitando suas vozes, promovendo a descentralização das decisões, bem como a democratização do poder.

Reconhecendo as especificidades próprias de EJA, a proposta curricular, definida em normatização do Ministério da Educação, descreve,

A complexidade da vida moderna e o exercício da cidadania plena impõem o domínio de certos conhecimentos sobre o mundo a que jovens e adultos devem ter acesso desde a primeira etapa do ensino fundamental. Esses conhecimentos deverão favorecer uma maior integração dos educandos em seu ambiente social e natural, possibilitando a melhoria de sua qualidade de vida. (Brasil, 2001, p. 163)

O documento acima evidencia que o currículo deve considerar não só os aspectos cognitivos, mas múltiplas dimensões que permeiam as salas de EJA. De acordo com Santos (2014), todos os níveis de ensino no Brasil têm um caráter dualista no qual se privilegia a classe dominante e com a EJA não é diferente, haja vista que a construção dos currículos, em sua maioria, parece ignorar a realidade da modalidade estudada.

E, as poucas conquistas que os trabalhadores da classe proletária tiveram devem-se, em grande parte, aos empenhos dos movimentos sociais, das associações, dos grupos cujas pautas de lutas trazem, dentre outras coisas, a formulação de currículo visando uma educação emancipatória, crítica, autô-

noma, democrática e, acima de tudo, reflexiva, principalmente no que diz respeito a educandos de jovens e adultos. Assim, para Sússekind (2016, p. 156),

A noção de currículo precisa considerar a conversa que este estabelece entre estudantes e professores e todos os envolvidos na educação, que não se restringe à sala de aula, e dá relevo aos aspectos pessoais/autobiográficos (1975), culturais/alegóricos, sociais e políticos e também a historicidade do currículo – este visto como um conceito-verbo, mas também como um monte de práticas.

Nota-se que, para o autor, o currículo deve dialogar com os diversos âmbitos que permeiam a sociedade e que, por sua vez, refletem no cotidiano da escola. A falta desse pressuposto tem se tornado objeto de discussão de alguns pesquisadores a partir de 1980, tomando corpo na década de 1990, com a formação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (Anfope) que elaborou documento chamando a atenção para as especificidades e os diferentes aspectos e singularidades de cada público, em suma, para os sujeitos que não foram contemplados pela LDBEN n. 9.394/1996.

Para Arroyo (2006), os sujeitos da EJA possuem uma concepção voltada para identidades de classe, raça, etnia e gênero. Por isso, faz-se necessário pensar uma proposta educacional pautada numa relação dialógica na qual essas particularidades sejam respeitadas, e que a participação desses sujeitos seja priorizada, caso contrário, as vozes desse público continuarão silenciadas, bem como o processo de inviabilização perpetuará, como tem acontecido aos logo dos anos. Ainda, segundo o autor,

As dificuldades do diálogo e de inserção nas redes de ensino são enormes, ficando inúmeros projetos nas periferias das grades, dos conteúdos mínimos, das cargas horárias, dos processos de avaliação de rendimentos [...] Projetos lindos, progressistas, inspirados em concepções totalizantes de formação que tem vida curta porque não

cabem na rigidez das etapas de ensino. Por que não questionar essa rigidez instituída em vez de encaixar nela a EJA? (Arroyo, 2006, p. 227)

Como podemos perceber, várias questões são ignoradas no momento da escolha do que será trabalhado ou incluído nos currículos.

Na segunda versão da BNCC, lançada em 2016, existiu uma parca tentativa de incluir a EJA. No texto do documento, onde estava grafado “crianças e adolescentes” foi acrescentada a expressão jovens e adultos, modificando então para: “*crianças, adolescentes, jovens e adultos*”. A inclusão dessa expressão só fez acirrar o problema, pois serviu para homogeneizar ainda mais o currículo, uma vez que não houve a preocupação em debruçar sobre a EJA, e construir um capítulo que problematizasse sua especificidade.

O/a jovem adulto(a), ao ingressar na escola, traz consigo seus saberes construídos nos espaços em que vivem, saberes estes que, muitas vezes, contribuíram, inclusive, com o professor, mesmo que o educando não entenda “a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 1996, p. 33), cabendo então ao educador fazer a mediação desse conhecimento adquirido em outros ambientes com os conteúdos trabalhados na sala de aula. Nessa perspectiva, a leitura de mundo pode ser um forte contributo para o processo de ensino-aprendizagem, um currículo orientado pelo conhecimento, vivências e cultura dos educandos.

Em 2017, foi lançada a terceira versão da BNCC e vemos perpetuar o descaso com a EJA, nessa versão, podemos constatar uma grande barreira no que tange às garantias dos jovens e adultos a uma educação que respeite as particularidades dos(as) jovens das camadas populares historicamente esquecidas.

### **Considerações finais**

Ao trazer para a discussão aspectos relativos à EJA, como o direito fundamental do cidadão, legitimamente constituído



e positivado no Brasil, abrimos espaço para a leitura e análise desse pressuposto e a conseqüente reflexão acerca da distância que ainda há entre essa legitimação e a sua efetiva aplicação. O direito à educação é inerente a qualquer pessoa, entretanto, dá-se de maneira bastante disforme no Brasil. A instituição da legislação, por si só, não garante efetivação de direitos. No caso da EJA, a superação da dicotomia entre tendências curriculares em nível nacional e a elaboração de um currículo abrangente constitui fator fundamental para a real garantia de acesso e permanência dos educandos da EJA e a conseqüente melhoria da qualidade do ensino praticado em nossas escolas.

A EJA foi constituída e positivada no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN n. 9.394/1996, entretanto, o que nos parece explícito é que essa modalidade de ensino ainda carece de ordenamento curricular. Entendemos que estabelecer uma relação discursiva entre currículo, BNCC, EJA e política pública não se constitui tarefa simples, demanda tempo e ampliação teórica para o debate, porém, tentamos trazer nesse capítulo aspectos dessa relação. O principal dele é que nossa percepção no campo curricular, especificamente com a nova BNCC, sugere uma notória contradição.

Percebemos que a BNCC dispensa uma atenção maior à educação infantil, fomentando a ideia de que, estabelecendo estratégias mais eficazes na educação das crianças, no futuro conseguiremos erradicar o analfabetismo, sem levar em consideração o débito que o sistema tem com outros públicos. Uma parcela significativa de jovens e adultos, por exemplo, no passado foram crianças que não entraram em tempo hábil na escola e evadiram por diferentes motivos.

Percebemos também a desvinculação proposta pela nova BNCC no tocante aos processos de educação popular tidos como indicadores para o trabalho com a EJA. O resgate aos sujeitos marginalizados e excluídos da educação formal da sociedade passa a aceitação dessa condição de opressão pro-

posta por Freire. Constitui dever de todo educador e pesquisador da educação o combate a qualquer tipo de ideologia que fuja e negue essa realidade.

Não queremos, entretanto, neste capítulo, minimizar a importância de quaisquer outros níveis ou modalidades de ensino, mas acreditamos ser necessária uma atenção maior para a EJA, e para um currículo que permita uma educação capaz de promover a dialogicidade, na qual as peculiaridades desses sujeitos envolvidos sejam respeitadas.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalés. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2. ed. Brasília: Unesco; MEC; RAAAB, 2008, p. 221-230. (Coleção Educação para Todos, n. 3).

\_\_\_\_\_. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: Secad/MEC; Unesco, 2006.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2x8iMiH>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei n. 9394/96. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://bit.ly/2B3Kmgq>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parecer n. 11/2000, de 10 de maio de 2000**, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://bit.ly/2FObtjs>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular-1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. Ensino médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e sobre as fronteiras entre o público e o privado**. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 89-107.

CAMARGO, Sumerly Bento; SANTOS, José Jackson Reis dos. Teoria dos direitos fundamentais e suas contribuições para o campo da educação de pessoas jovens, adultas e idosa. In: SANTOS, José Jackson Reis dos; PEREIRA, Sandra Márcia Campos; WESCHENFELDER, Lorita Maria (orgs.). **Educação de pessoas jovens, adultas e idosas**: interfaces entre direito à educação, educação popular, currículo(s) e saberes experienciais. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2017.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 25-36, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

SANTOS, Veridiano Maia dos. **EJA**: saberes na articulação curricular da escola municipal Amadeu Araújo. 2014. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. **Linguagem**: currículo e formação docente. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2011.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1512-1529, 2014.

# UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS MOVIMENTOS SOCIAIS

*Paulo Ricardo C. Aleluia<sup>1</sup>*

## **Introdução**

Certamente esta discussão se constitui como um dos temas mais discutidos e vivenciados atualmente, cujas incidências no âmbito da educação popular são contundentes. Um assunto bastante pertinente, que repercute não só no Brasil, mas em todo o mundo e que, como tal, deve ser tratado e abordado em seus contextos sociais.

Ao estudar sobre os movimentos sociais, encontramos autores como Gohn (2011), Streck (2006), Garcés (2006), que propõem uma análise teórica dos movimentos sociais situando a América Latina como o berço desses acontecimentos marcado por diversas experiências neoliberais e que, por isso mesmo, passou a ser configurado como um lugar onde mais cedo surgiram os movimentos de resistência.

Nos campos da Educação e das Ciências Sociais, a discussão sobre movimentos sociais aponta que a sua definição não é única, mas diversa, apresentando uma conotação mais ampla do que em outras épocas, em que se abarcam diferentes influências na sociedade. Dessa maneira, podemos dizer que os movimentos sociais geralmente são entendidos sob duas óticas principais: os “velhos” movimentos sociais e os “novos” movimentos sociais.

Segundo Damasceno (2016), os velhos movimentos sociais surgem por meio da luta de classes protagonizada entre operários e proprietários dos meios de produção do século XIX, constituin-

---

1. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

do duas classes substanciais do sistema capitalista. Já os novos movimentos sociais caracterizam-se pelo caráter inovador e pela diversificada forma de organização e de experiências, quer seja no meio urbano, quer seja no meio rural. Movimentos ecológicos, de homossexuais, de juventudes, movimento negro, por exemplo, fazem parte dessa nova perspectiva de movimentos sociais, sobretudo no que se relaciona às mudanças ético-culturais.

### **Movimentos sociais: entre progressistas e conservadores**

Mas, o que são os movimentos sociais? Para início de discussão, procuramos esclarecer sua definição apoiada respectivamente em dois autores, Gohn (2011) e Streck (2010). Para a primeira, os movimentos sociais são:

Ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam de simples denúncias, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios a ordem constituída, atos de desobediência civil, negociação, etc.) até as pressões indiretas. [...] Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. (Gohn, 2011, p. 335-336)

Para o segundo autor, Streck (2010, p. 304),

Um movimento social é, por princípio, a busca de um outro lugar social. Ele se dá a partir daqueles que rompem a inércia e se negam a continuar vivendo no lugar que historicamente lhes estava designado. Partindo desse mover-se, formam-se territórios que se orientam por uma lógica distinta da hegemônica.

Diante do exposto, a definição proposta por esses dois autores expressa uma ideia de conflito que é desejado ardentemente

por interesses antagônicos. Streck (2006, p. 104) assevera que “os conflitos sinalizam rupturas com padrões ou processos sociais hegemônicos limitadores de direitos de cidadania ou ameaças à própria vida”. Nesse sentido, os movimentos sociais estão sempre na ação prática, resistindo às relações sociais adversas para garantirem e conquistarem suas demandas.

Dentro desse princípio, os movimentos sociais se transformam em forças políticas na aspiração de superar as realidades sociais. Nessa perspectiva, é preciso ressaltar que, por meio da organização popular e vias práticas de pressão, os movimentos sociais são responsáveis por conquistas de políticas públicas na garantia dos direitos dos cidadãos.

Nessa acepção, Gohn (2011) chama atenção ao analisar o sucesso das lutas sociais protagonizadas pelos “novos” movimentos sociais surgidos no Brasil no final do século XX, a exemplo do movimento negro, que garantiu a política de cotas, o movimento feminista e o LGBTT, que têm garantido direitos e construção de identidades, o movimento ecologista, dentre outros.

Com base nesta concepção de novos movimentos sociais destacam-se quatro características que asseveram a natureza desses movimentos, que são essenciais para dar validade em seu interior, assim aponta Garcés (2006, p. 81-84):

- (a) Os novos movimentos sociais expressam mudanças nos discursos e nas práticas que organizam as relações sociais nas bases da sociedade.
- (b) O potencial transformador dos novos movimentos sociais não é político, mas sociocultural.
- (c) A maior novidade dos movimentos sociais diz respeito ao desenvolvimento de novas lógicas emancipatórias assim como a ampliação e reformulação da política.
- (d) Os novos movimentos sociais representam uma guinada de muita coragem, a crítica ao estadocentrismo e a afirmação de novas territorialidades.

Central neste fragmento de texto é a ideia de que os movimentos sociais perpassam uma questão mais socioestrutural

caracterizada pela condição de classe e adquirem uma acepção mais sociocultural, marcada pelas formas de expressão cultural e identidade. Se a compreensão de movimentos sociais é diversa, a quantidade deles também é.

Quando pensamos em movimentos sociais, vem logo à mente algo relacionado às forças de esquerda ou ligado a movimentos mais emancipatórios e radicais. No entanto, nem todo movimento social pode ser considerado progressista, pois também há os conservadores.

Retomando a memória histórica, um exemplo plausível disto é quando, em março de 1964, inúmeros grupos sociais compostos por famílias, pelo clero, juntamente com setores políticos conservadores, unem-se em marcha para derrubar o governo do presidente João Goullart, conhecida como “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”. Circunstanciada por uma época de grande efervescência política, de novas ideologias, de novos pensamentos, a elite preocupada em perder seus privilégios, grande parte dela vai para as ruas empreender um movimento social.

Passados 54 anos desse acontecimento histórico, o Brasil revive hoje um momento de grande retrocesso político no campo dos direitos civis e da democracia. Em nome de Deus, da família e da pátria, o país sofre um golpe político corroborado por uma forte participação de grupos da classe média brasileira orientados pelo Movimento Brasil Livre (MBL) e outros novos movimentos sociais conservadores orquestrados por partidos neoliberais, ou seja, partidos que buscam cada vez mais a minimização do Estado no âmbito social, as privatizações e o desmonte dos direitos trabalhistas.

Alguns movimentos, a exemplo dos “Revoltados On-line”, “Vem Pra Rua”, “#NasRuas”, “Movimento Contra Corrupção (MCC)”, financiados para sustentar o golpe, destacaram-se nesta empreitada, disseminando ódio ao Partido dos Trabalhadores e a outros setores de esquerda, criminalizando os movimentos sociais populares.

A partir desta análise, podemos afirmar que existem movimentos sociais conservadores, conquanto, com outra configuração. Nem todos os movimentos sociais incorporam em si as mesmas perspectivas democráticas e pretensões para uma maior justiça social. Segundo Streck (2006), esses novos movimentos sociais apresentam um redirecionamento do “popular”, ou seja, configuram-se em movimentos transclassistas.

São considerados movimentos sociais porque agem coletivamente e, como outros movimentos, “apresentam um conjunto de demandas via práticas de pressão/mobilização” (Gohn, 2011, p. 336), todavia, seus objetivos e direcionamentos vão de encontro a uma perspectiva crítica e emancipatória, configurando-se, assim, um movimento pseudopopular.

Outra tendência verificada entre os novos movimentos sociais é a habilidade de funcionamento em redes, denominada por Gohn (2011) como “redes digitais”. Organizados nacionalmente por meio de redes sociais, os movimentos supracitados apareceram na tentativa de unir os diferentes movimentos das passeatas. Além do fato concreto de esses movimentos sociais se organizarem em redes digitais sociais, em grandes caminhadas, alguns deles elaboraram propostas legislativas para o combate à corrupção, como é o caso do movimento “#NasRuas”:

O NasRuas tem como objetivo criar e manter frentes representativas contra a impunidade e a corrupção. Tentamos dentro de nossas limitações fiscalizar o poder público em âmbito federal, estadual e municipal, bem como, pressionar os políticos a votarem em projetos contra a corrupção e que tenham impacto na melhoria do país.<sup>2</sup>

Referendando-se também aos objetivos<sup>3</sup> do Movimento Contra Corrupção (MCC), obtém-se:

---

2. Conteúdo retirado da fonte <<http://bit.ly/2GbKhLO>>. Acesso em: 12 maio 2017.

3. Informações obtidas no site <<http://bit.ly/2UGafKH>>. Acesso em: 12 maio 2017.



- (a) Divulgar notícias referentes a casos de corrupção, informando a população.
- (b) Promover estudos a respeito do fenômeno da corrupção, formando intelectuais aptos para a análise, a percepção, a sugestão de medidas preventivas, punitivo-sancionatórias, reparatórias e inibitórias.
- (c) Contribuir para a formação de cidadãos conscientes, dotados de capacidade intelectual, crítica e analítica no que concerne à sociedade, à política e à economia.

Estes são alguns dos objetivos e propostas dos grupos disfarçados de movimentos progressistas que, junto à mídia, protagonizaram uma das mais vergonhosas e inautênticas campanhas anticorrupção da história do Brasil. Milhares de brasileiros saíram às ruas desde o ano de 2015 para protestar contra a corrupção e, consequentemente, a favor do *impeachment* da presidenta Dilma. De rostos pintados, bandeiras do Brasil nas costas e panelas nas mãos, não foram apenas para as ruas denunciar a corrupção, mas serviram perfeitamente para legitimar um golpe de Estado.

Presenciamos um escândalo atrás do outro, por meio das práticas impopulares do governo Temer e, nem por isso, se veem pelas ruas manifestantes com caras pintadas e muito menos grupos como “#NasRuas”, “MCC”, denunciando essas práticas antidemocráticas, visto que não conseguem sustentar seus objetivos e propostas. Se estivessem de fato contra a corrupção, hoje as ruas estariam tomadas de verde e amarelo novamente.

Isso deixa claro que, além das razões vindas de circunstâncias que são da própria realidade brasileira, há sinais muito evidentes de influências e patrocínios para esses grupos, provenientes de interesses internacionais, o que torna ainda mais latente o seu caráter capitalista e impopular.

Paradoxalmente a esses grupos surgiram movimentos sociais que se pronunciavam contra o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Movimentos como “Frente Popular Brasil”, “Povo Sem Medo”, são exemplos de grupos que atualmente compõem

as manifestações e atuam em diversos espaços com muita força, principalmente nas redes sociais na articulação de suas ações.

Gohn (2011, p. 336) pontua que esses movimentos sociais populares, ao contrário dos que observamos anteriormente, “apresentam um ideário civilizatório que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática”. Nessa visão, as relações de poder se estabelecem e entram em conflito com os interesses da classe dominante. A estes grupos se acrescenta também os estudantes secundaristas que, de acordo com a autora, atuam mais como grupos de pressão do que propriamente como movimento social estruturado.

É preciso reconhecer que foi um movimento muito forte, que inclusive surpreendeu a todos nós pelo grande número de jovens atuando junto a outros movimentos, na luta pela democracia e pelos avanços nos direitos sociais. Uma de suas pautas de reivindicação girou em torno da proposta de reformulação do ensino médio que coloca em risco conquistas que se traduzem em elementos indispensáveis à garantia do direito a uma educação pública de qualidade.

Nesta esteira de mudanças, não poderíamos deixar de citar o movimento “Escola sem Partido”, uma proposta da direita conservadora, que traz em sua intenção o silenciamento das visões de mundo, em que ameaça a liberdade de expressão dos professores e dos próprios alunos em sala de aula, como bem explicitam em sua página na web: “O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias”.<sup>4</sup>

Destrói, portanto, a natureza diretiva da educação, na qual Freire (1987, p. 187) expõe com veemência: “Temos que dizer aos alunos como pensamos e por quê. Meu papel não é ficar em silêncio. Tenho que convencer os alunos do meu sonho, mas

---

4. Conteúdo referente aos deveres do professor em que orienta a proposta da Escola sem Partido; retirado na página <<http://bit.ly/2EsPiQ2>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

não conquistá-los para meus planos pessoais”. Para o autor, toda atividade é um ato político, tendo em vista que não há neutralidade na educação. Sendo assim, a proposta da Escola sem Partido não deixa de expressar sua opção política, que é opressora, acrítica e alienante, na ideia de uma educação perfilada aos interesses capitalistas.

Se por um lado a dominação hegemônica cria formas de participação na sociedade, por outro lado os movimentos de resistência ampliam e diversificam seus espaços de ação. Desta forma, faz-se pertinente discutir suas lutas, suas experiências e, sobretudo, sua dimensão educativa, como veremos no tópico a seguir.

### **Movimentos sociais e educação popular: a educação que acontece fora do espaço escolar**

A educação compreende uma perspectiva que ultrapassa a instituição escolar formal. Sustentar esta afirmação implica ter como hipótese uma concepção de educação que não se oriente somente nos processos formais de ensino, pautada na “transmissão” do conhecimento, mas sim numa forma intencional de fazer educação a partir dos interesses dos meios populares, ou melhor, numa Educação Popular (EP). Nesse contexto, a EP é concebida como um elemento essencial dos movimentos sociais que

Tem por objeto a recriação das bases da sociabilidade numa dada sociedade. É, portanto, parte de um grande movimento de transformação histórica. Distingue-se claramente da política da educação cívica, na medida em que não se preocupa com os problemas da razão instrumental, as assim chamadas de procedimento, a engenharia política, o manejo e a manipulação dos mecanismos de poder. A educação para os movimentos sociais é um subsistema de educação programada e informal, orientado para complementar o conjunto de atividades educativas e formativas existentes na sociedade. (Preiswerk, 1997, p. 73)

De acordo com os estudos de Góes (1980), nos anos 1960, em meio à efervescência político-cultural do Nordeste brasileiro, por iniciativa de alguns intelectuais, estudantes e representantes de setores progressistas da Igreja Católica, alguns movimentos direcionados para a alfabetização e fomento da cultura popular nascem, nesse período, na tentativa de incluir os excluídos da sociedade a partir de um processo social, educacional, cultural e político.

Segundo o autor, esse procedimento incorporou uma metodologia baseada no método Paulo Freire de ensino, tendo como escopo principal a conscientização. Nessa visão, Góes (1980, p. 2) apresenta cronologicamente esses movimentos de educação popular que marcaram profundamente este período:

- (a) O Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em maio de 1960, sob o patrocínio da Prefeitura do Recife, como sociedade civil autônoma;
- (b) A Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, deflagrada pela Secretaria Municipal de Educação de Natal, em fevereiro de 1961;
- (c) O Movimento de Educação de Base (MEB), lançado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em convênio com o governo federal, em março de 1961;
- (d) O Centro Popular de Cultura (CPC), criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em abril de 1961.

Dentro desse princípio, a relação movimento social e educação popular existe por meio das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Dessa maneira, não consideramos neste aspecto a concepção de EP como simplesmente uma educação do povo ou destinada para o povo, mas sim uma acepção de educação que denota “movimento”, cuja especificidade esteja baseada numa perspectiva de transformação social e protagonismo dos sujeitos.

Em seu livro *Educação Popular – outros caminhos*, Melo Neto (1999, p. 68-69) apresenta a educação popular como um sistema educativo importante para o avanço histórico dos movimentos sociais populares.

Educação popular é um sistema educativo aberto, caracterizado por um conjunto de elementos teóricos que fundamentam ações educativas relacionados entre si, ordenados segundo princípios e experiências. Mas esse sistema forma um todo, uma unidade alicerçada por uma filosofia com uma teoria do conhecimento, metodologias da produção desse conhecimento, com conteúdos e técnicas de avaliação sustentadas por uma base política. É, portanto, um processo permanente de teorização sobre a prática que serve ao avanço histórico dos movimentos sociais, particularmente os movimentos sociais populares.

O autor ainda justifica essa ideia quando diz que

a Educação Popular difundida pelos movimentos sociais, como educação autenticamente popular, sendo constituída pelo conjunto de práticas educativas desenvolvidas pelas próprias classes populares. (Melo Neto, 1999, p. 48)

Sendo assim, as práticas pautam como fundamento a participação nas decisões políticas que cooperem para o coletivo da sociedade. Destarte, a educação popular cria um trabalho pedagógico voltado para a transformação da sociedade cujas articulações estejam nas mãos do próprio povo.

Obviamente, entendemos que essa concepção de educação atrelada aos movimentos sociais tenciona contribuir com diversos setores das classes populares, explicitando fortemente o seu caráter político na educação. De acordo com Carrillo (2010, p. 9), esse caráter se traduz em cinco aspectos que incorporam esta concepção:

- (a) Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
- (b) Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.

- (c) Un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.
- (d) Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.
- (e) Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas.

Neste prisma, o caráter educativo dos movimentos sociais populares se configura como autoconstrutivo. Na prática, esta peculiaridade surge de várias fontes. Dentre elas, Gohn (2012, p. 56-57) destaca:

- (a) Da aprendizagem gerada com experiência de contato com fontes de exercício do poder.
- (b) Da aprendizagem gerada pelo exercício repetido de ações rotineiras que a burocracia estatal impõe.
- (c) Da aprendizagem das diferenças existentes na realidade social a partir da percepção das distinções nos tratamentos que os diferentes grupos sociais recebem de suas demandas.
- (d) Da aprendizagem gerada pelo contato com as assessorias contratadas ou que apoiam o movimento.
- (e) Da aprendizagem da desmistificação da autoridade como sinônimo de competência, a qual seria sinônimo de conhecimento. O desconhecimento de grande parte dos “doutores de gabinete” de questões elementares no exercício cotidiano do poder revela os fundamentos desse poder: a defesa de interesses de grupos e camadas.

Segundo a autora, todos esses tipos de aprendizagem que ocorrem no interior dos movimentos populares se dão, sobretudo, por um envolvimento integral dos sujeitos, cujas ações são conscientemente planejadas e orientadas coletivamente, pondo em risco o poder hegemônico vigente. Consequentemente, este caráter educativo dos movimentos sociais se constitui uma fer-

ramenta muito forte das classes populares em prol de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária.

Partindo do pressuposto de que a educação popular se entende enquanto uma educação prática e política vivenciada nos movimentos sociais populares, as contribuições de Paulo Freire foram muito importantes para apresentar uma educação que extrapolasse os espaços formais de ensino. Nesse contexto, a conscientização como processo de educação constituiu-se em um elemento basilar para a organização dos movimentos sociais. Nesta visão, Freire (1979a, p. 15) aduz:

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação como prática de liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade [...]. Ao nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência.

Segundo Freire, enquanto uma classe social explorada, os oprimidos deveriam se engajar na luta pela sua libertação, colocando-se numa postura dialética de reflexão crítica sobre a realidade e pensar em relação a uma ação. Ao ter refletido sobre o contexto histórico das décadas de 1950 e 1960, o legado de Paulo Freire permanece ainda vivo entre os processos de formação dos movimentos sociais populares em que ele diz que “o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo sendo o sujeito de sua ação” (Freire, 1979b, p. 38).

Essas contribuições em sua formulação tornam-se essenciais para o desempenho de lideranças sociais que, não de forma individualizada, mas junto com os grupos populares, procuram desvelar a realidade para poder transformá-la, pois, na visão do educador, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém

se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1979b, p. 38).

Fundamentalmente, vê-se a comunhão como uma das características mais fortes dos grupos populares. Salienta-se, nesse sentido, a grandeza educativa da participação nos movimentos sociais, que se ajusta a várias experiências socioeducativas que compõem a dimensão pedagógica do movimento, a partir de uma metodologia que faça parte de uma pedagogia comunitária, que brota do ato dialógico dos sujeitos.

### **Considerações finais**

Ao buscar discutir questões em torno da educação popular, podemos inferir que esta concepção educacional se diferencia da então educação formal que conhecemos. A educação popular tem um caráter político e está atrelada à transformação social e protagonismo dos sujeitos. Sua concepção epistemológica contribuiu demasiadamente para o avanço histórico dos movimentos sociais populares.

Os movimentos sociais tencionam resistir às relações sociais adversas na sociedade, organizando-se por meio de práticas de pressão na perspectiva construtiva de políticas públicas e na garantia de direitos civis. Nessa aspiração, essas organizações são nutridas por um caráter essencialmente educativo como uma das principais ferramentas dos que almejam uma sociedade justa e igualitária.

Muitas conquistas obtidas pelos movimentos sociais se devem necessariamente às lutas resultantes de práticas educativas geradas no seu interior, destacando, assim, seu caráter político na educação. No entanto, muitos movimentos sociais também atuam em conformidade com as perspectivas neoliberais da sociedade capitalista, incorporando uma prática política conservadora e excludente.

Um dos aspectos destacados no capítulo foi o surgimento de movimentos sociais recentemente no Brasil que, de forma



dicotômica às ideias progressistas, foram às ruas no ano de 2016, para sustentar o golpe de Estado, pelas forças políticas da direita e parte da sociedade civil. A partir desses acontecimentos, podemos afirmar que nem todos os movimentos sociais são progressistas, pelo contrário, muitos são opressores e acrílicos.

No entanto, paradoxalmente, surgiram também movimentos contra-hegemônicos protagonizados por marchas de estudantes, setores da Igreja Católica e demais grupos sociais que notoriamente comungavam das mesmas perspectivas críticas.

Nesse contexto, as contribuições do pensamento de Paulo Freire são essencialmente importantes para se pensar na transformação das estruturas, propondo um engajamento dos sujeitos na política pela libertação. Não há dúvidas de que estamos frente a novos atores sociais. Todavia, essa diversidade de movimentos sociais não se dá de forma meramente espontânea.

Uma vez que as políticas neoliberais aumentam, mais movimentos de resistência surgem como respostas, causando conflito com os interesses das classes dominantes. Por essa razão, a educação popular passa a se construir como um ato essencialmente político e não apenas pedagógico. Estabelecer a relação entre a educação popular e movimentos sociais é afirmar que o espaço não escolar também pode ser um espaço de educação e de (des) construção social, e como tal, deve ser tratada e abordada.

## Referências

CARRILLO, Alfonso. Educación Popular y Producción de Conocimiento. Tres miradas a la Educación Popular. **Revista La Piragua**, n. 32, 2010.

DAMASCENO, Maria. Movimentos Sociais: contextualização e práticas organizativas. In: FIGUEIREDO, João; VERAS, Clédia; LINS, Lucicléia. **Educação Popular e Movimentos sociais** – experiências e desafios. Fortaleza: Imprece, 2016, p. 34-59.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <<http://bit.ly/2sUU1BH>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1979a.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática de Liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

\_\_\_\_\_; et al. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÉS, D. Mario. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: MEC; Unesco, 2006.

GÓES, Moacyr de. **De Pé No Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964)**. Uma Escola Democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. (Coleção Educação e Transformação, v. 3).

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

\_\_\_\_\_. **Movimentos Sociais e Educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época; v. 37).

MOVIMENTO CONTRA A CORRUPÇÃO (MCC). Disponível em: <<http://bit.ly/2UfQGbJ>>. Acesso em: 12 maio 2017.

MELO NETO, José de. Educação Popular: uma ontologia. In: SCOCUGLIA, Afonso; MELO NETO, José de (org.). **Educação Popular: Outros caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

NASRUAS. Disponível em: <<http://bit.ly/2FOpzBp>>. Acesso em: 12 maio 2017.

PREISWERK, Matthias, **Educação Popular e Teologia da Libertação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

STRECK, Danilo. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 15, n. 44, p. 300-310, 2010.

\_\_\_\_\_. Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras. **Periódico do mestrado em Educação da UCDB**, n. 22, p. 99-111, 2006.





CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS



# TECNOLOGIAS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS: POLÍTICAS E PRÁTICAS

*Celso Vallin<sup>1</sup>*

## **O que são políticas públicas?**

Num país com as dimensões do Brasil, é certo que existem problemas e dificuldades da sociedade que precisam ser cuidados. Para isso servem as políticas públicas. No geral, são regras.

A política é a negociação que resulta em regras para realizar ações de Estado que visam ao interesse do povo (coletivamente). Especialmente, deseja-se agir em situações em que existam problemas e desafios de ordem social (de conjuntura). Essas regras, muitas vezes, são expressas por meio de uma lei. Uma política pública determina parâmetros que orientarão programas de governo, em nível federal, estadual ou municipal. Para isso, o financiamento será essencial. Uma política pode ser, inicialmente, avaliada conforme sua previsão orçamentária. Se o dinheiro for pouco, a política será fraca. Um programa dará origem a projetos que especificam ações, com o propósito de conseguir o bem-estar do povo. Após a realização das ações que se concretizam no nível dos projetos, existirá a prestação de contas. Após certo tempo (1 ano ou mais) de funcionamento de uma política pública, deve-se prever e realizar ações de avaliação que busquem perceber se os problemas e desafios sociais originalmente apontados estão sendo atendidos de forma satisfatória e, em função dessa avaliação, rever o programa e toda a política.

As políticas públicas delineiam a maneira como o Estado vêm tratando e agindo sobre certos desafios sociais. Em nosso caso, focalizamos a inclusão digital na educação brasileira.

---

1. Doutor em Educação PUC-SP; Professor do Departamento de Educação na Universidade Federal de Lavras-MG.

## **Por que é importante termos políticas públicas?**

Para resolver problemas, é preciso ter planejamento, estratégia, persistência nas ações, continuidade, coerência. As decisões e ações públicas precisam ser feitas com transparência (publicidade). A aprovação de leis, a legalidade, pode assegurar a continuidade, mesmo após as trocas de governo. A impessoalidade é favorecida quando existem leis e programas, visto que criam regras claras que devem ser seguidas, e a publicidade aumenta as possibilidades de controle social. Certamente, a publicidade também colabora para a moralidade, visto que é mais difícil sustentar atos imorais quando toda gente tem conhecimento deles. Mas não existe garantia para nada e só nossa intencionalidade, acompanhamento e controle social podem assegurar os rumos e eficácia das políticas públicas.

## **Quais são, hoje, as políticas públicas do Brasil para o uso de tecnologias digitais de informação de comunicação (TDIC) na educação?**

Echalar e Peixoto escreveram (2017) sobre um Programa Brasileiro de Inclusão Digital (PBID) que teria sido criado em 2005, gerido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e que incluiria 17 programas e projetos. Mas, pelo que pudemos apurar, não existiu ou existe uma lei que especifique a política brasileira de inclusão digital. Existem, sim, muitas leis que não se conectam por meio de algum projeto que as relacione, leis que foram aprovadas ao longo dos anos, cada uma inserida em um contexto e em sua temporalidade. Conforme esse relatório, o próprio governo aponta a falta de integração quando diz:

A necessidade de integração das ações de inclusão digital vem sendo debatida, há algum tempo, em vários órgãos governamentais, mas ainda não se tem conhecimento de ações concretas que permitam tal integração. Em 2004, o

governo federal tentou criar o então denominado Programa Brasileiro de Inclusão Digital (PBID), com o objetivo de ampliar a proporção de cidadãos – sobretudo os de baixa renda – com acesso às tecnologias da informação. O principal objetivo era reunir todas as ações já desenvolvidas, em vários ministérios e órgãos federais, sob a coordenação da Casa Civil da Presidência da República. // Decorridos mais de um ano do anúncio do PBID – e sem qualquer ação coordenada e efetiva nesse período –, o assunto voltou à tona, com manifestação de interesse do Ministério das Comunicações em centralizar as diversas iniciativas de inclusão digital em seu ministério, indo assim de encontro à proposta anterior da Casa Civil, que pretendia, ela mesma, centralizar as ações. Recentemente, novos trabalhos e iniciativas vêm sendo feitas na tentativa de criação de um Macro Plano de Inclusão Digital para o governo federal. (Brasil, 2006)

Isso mostra que houve desencontros dentro do próprio governo e que o PBID não se concretizou. Porcaro (apud Medeiros, 2016, p. 177) observa que não existe um documento oficial sobre o PBID, mas que existem, sim, documentos de projetos oficiais que falam dele e também que “os meios de comunicação de massa têm se referido as mesmas no contexto de um Programa Brasileiro de Inclusão Digital – PBID”. Para nós, portanto, o PBID será tomado como algo que faz parte da realidade e, portanto, existe, mas que não possui seu registro dentro do esperado.

Entendemos que essas situações refletem uma disputa de poder que existe dentro dos governos, e também algo que parece ir para além das forças internas dos governos brasileiros recentes, que envolve interesses de grandes empresas internacionais que se relacionam com os negócios brasileiros, entre eles a venda de equipamentos e os serviços de telefonia e de acesso à internet.

Mas não se deve entender de forma absoluta que não tenha existido uma política, pois aconteceram muitas ações que fizeram parte de programas de governo. Houve destinação de



grandes verbas que foram usadas nessas ações que tinham intencionalidade na inclusão digital. O problema é que, ao longo dos anos, houve a criação e recriação de ministérios, e de estruturas ministeriais, e essas ações de inclusão digital nasceram e morreram em lugares variados, sendo que algumas migraram de um lugar para outro durante sua existência. Temos também algumas que se realizaram dentro de projetos que estabeleceram parcerias ministeriais.

### **A revolução das TDICs e a dificuldade de planejamento**

Certamente a revolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), intensa e incessante nas últimas décadas, colaborou muito para a falta de planejamento estratégico, e de continuidade nessa área. As instabilidades não devem ser atribuídas somente à indecisão ou falta de planejamento dos governos, e às disputas de poder e influência das empresas privadas com interesse na área, mas também, e muito especialmente, ao fato de que vivemos uma revolução no campo das TDICs. Como ter um planejamento firme ao longo de anos e década? Como fazer isso se, a cada dois ou três anos, sucedem-se grandes mudanças no que existe disponível em termos de tecnologia? Como fazer isso diante das possibilidades que os aplicativos (softwares) disponibilizam? Sabemos que os dispositivos dos aplicativos se alteram, e mudam completamente em poucos anos. Como planejar diante de mudanças em relação aos setores produtivos e de serviços da sociedade, que passam a usar TDIC que antes não usavam e em função disso mudam suas rotinas de trabalho? Sem tentar justificar os erros de governos, que certamente houve, e sem desperceber a importância das disputas capitalistas internamente aos governos, a revolução tecnológica foi avassaladora e tem sua parcela de responsabilidade nas instabilidades da política nacional de inclusão digital.

Um caso curioso é que, em 1999, ao ingressar numa universidade, encontrei uma sala em cuja porta estava escrito *In-*

*formática*. Logo ficou claro para mim, e todas as pessoas, que a informática havia penetrado em muitos e muitos lugares da universidade, e certamente não poderia ser aprisionada ou recepcionada em uma sala! Aquela placa na porta logo deixou de fazer sentido. O ingresso da informática em outras salas e projetos não se deu por meio de planejamentos centrais ou integrados, mas de forma inesperada e dinâmica.

Desde o início do século XX até hoje muita coisa mudou. Talvez as tecnologias, que servem de ancoragem ao que temos disponível hoje, possam ser rapidamente descritas em dez passos: (1) foi criada a radiodifusão; (2) a produção, gravação e transmissão de audiovisuais (cinema e TV); (3) o desenvolvimento de foguetes que possibilitou colocar satélites em órbita; (4) o desenvolvimento de satélites de comunicação; (5) os computadores; (6) o desenvolvimento dos programas de computador, aplicativos e dispositivos como a tela sensível ao toque; (7) a internet com seus bancos de dados; (8) a telefonia móvel com possibilidade de captação e transmissão, mesmo sem fio; (9) os programas de busca de dados pela internet; (10) atributos de foto e filmagem colocados nos celulares.

Grande parte desse desenvolvimento aconteceu depois da segunda guerra mundial (1945), embora os aviões e foguetes dependeram de grandes desenvolvimentos que aconteceram naquele período. O quadro a seguir resume os principais acontecimentos relacionados ao desenvolvimento das tecnologias e já vai colocando lado a lado alguns marcos da política pública na área. É importante lembrar que a criação de qualquer produto novo segue um longo processo de desenvolvimento desde as primeiras descobertas, até sua implementação social mais ampla. Os avanços tecnológicos não são descobertas de gênios, como muitas vezes é dito, mas fruto de intercâmbio de conhecimentos que envolvem muitos cientistas e países, bem como a aprovação e determinação social. Cada produto envolve um desenvolvimento que leva anos e anos.

Ano	Acontecimento	Ano	Acontecimento
1896	<b>Rádiodifusão</b>	1950	Entra no ar a primeira <b>TV</b> brasileira (Tupi de SP)
1957	URSS lança Sputnik 1, e põe <b>satélite</b> na órbita da terra c/beep de Rádio	1962	EUA faz primeira transmissão de TV via satélite
1969	EUA colocam pessoas na Lua	1973	Computador para ensino de Física e Matemática
1978	Telecurso: TV Cultura SP + Globo RJ; depois Bradesco 1986 e Fiesp 1995	1980	Mindstorms – Papert, Logo, Piaget
1981	Programa Nacional de Informática na Educação	1984	Educom>MEC, UFRJ, Unicamp, UFRGS: Centros de <b>Informática Educativa</b>
1985	PC IBM, mouse, interface gráfica	1985	Descontinuidade Edcom
1987	Implantação dos Cied	1990	<b>Internet</b> discada, depois banda larga e outras
1988 1990	Constituição Brasileira – redemocratização Primeiros <b>celulares</b> à venda no Brasil; telefonia móvel (antenas e satélite)	1990	Implantação 17 Cied + Proninfe MSX em 50 escolas municipais em SP.
1992 1994	Rubrica orçamentária MEC \$\$ Touch (IBM Simon)	1995 1996	Criada a MEC/Seed TV Escola e LDB incentiva EaD
1997	Proinfo	1998	Primeiro DVD. Popularização (2002)
2005	<b>YouTube</b> e postagem aberta de vídeos	2005	Criação da UAB – Licenciaturas; Pólos
2007	Proinfo-integrado / portal do Professor	2008	Giolo critica UAB
2009	Whatsapp; iPhone; BlackBerry	2011	Extinção da Seed; UAB vai p/ Capes

**Tabela 1. Avanços de tecnologias e políticas públicas**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foi feita uma revisão rápida do avanço das tecnologias para se caracterizar melhor o que chamamos de revolução das TDICs. Foi vista a falta de definição clara sobre as políticas públicas de inclusão digital.

### **Ministério da Educação (MEC) persiste – Secretaria de Educação a Distância (Seed)**

Ao mesmo tempo, pode-se perceber que aconteceu no âmbito do Ministério da Educação um esforço e organização, historicamente, que resultou em ações de continuidade e coerência. Falamos da Seed (Secretaria de Educação a Distância) que foi criada em 1995 e extinta em 2011.

Em 1981, já se pensava na construção de uma futura política nacional, que na época era chamada de Informatização da Educação. Isso ficou explícito no I Seminário Nacional de Informática na Educação, realizado em agosto daquele ano na Universidade de Brasília (Moraes, 1997).

Vinte e cinco anos depois, vemos que o TV Escola e o Proinfo continuavam a ser vistos como programas centrais. Em relatório do legislativo, avaliando a política, vemos que:

A implantação de programas como o TV Escola e o Programa Nacional de Informática na Educação, o Proinfo, eram as iniciativas de maior fôlego desenvolvidas pela Secretaria de Educação a Distância do Mec, criada poucos anos antes, em 1995. // Em 2006 esses dois programas continuam centrais para a oferta de tecnologias de informação e comunicação em educação, as TIC's, às quais o PNE trata globalmente como tecnologias educacionais. (Brasil, 2007)

O Plano Nacional de Educação (PNE) mencionado foi o de 2001, que teve validade até 2010. Depois tivemos outro PNE, aprovado em 2014, que parece não ser muito respeitado pelo

governo atual, que tem tomado medidas que vão contra o que foi estabelecido naquela lei, como a PEC que congelou os gastos por 20 anos.

## **TV Escola**

Recordemos brevemente o que foi e é o TV Escola. Trata-se de um programa de governo, uma política, que começou em 1996 quando levou seu primeiro programa ao ar. Essa é uma política pública voltada para a inclusão do uso de novas tecnologias nas escolas. Durante alguns anos as escolas públicas receberam antenas parabólicas e um conjunto de equipamentos que incluía uma TV, receptor e gravador de vídeo. Havia previsão de atingir todo o país e foram distribuídos equipamentos em dezenas de milhares de escolas nos mais diferentes locais. A ideia era que professores pudessem receber os audiovisuais (filmes e gravações) para exibir em aula, e deixar gravado para uso oportuno. Depois, veio a tecnologia dos CDs e DVDs, e as escolas passaram a receber um pacote contendo dezenas de discos nos quais estavam gravados todos ou muitos dos programas já exibidos pelo TV Escola. Na citação do documento a seguir, pode-se ver como o governo falava do TV Escola.

A TV Escola é um canal de televisão, via satélite, destinado exclusivamente à educação, que entrou no ar, em todo o Brasil, em 4 de março de 1996.// O ponto de partida do Programa foi o envio para escolas públicas com mais de 100 alunos de um televisor, um videocassete, uma antena parabólica, um receptor de satélite e um conjunto de dez fitas de vídeo VHS, para iniciar as gravações, como também as Grades de Programação.// Desde então a TV Escola cresceu e hoje está presente em pelo menos 39.634 escolas da rede pública que possuem mais de 100 alunos. Isto representa cerca de 65% da rede pública brasileira. (Brasil, 2012)

Não foi fácil para chegar 65% das escolas da rede pública. Foram anos. Olhando do lado das escolas, onde eu mesmo já estive, em muitos locais do território nacional observei sempre um comportamento semelhante: pouca importância era dada à TV Escola. Nos melhores casos, observei que havia uma pessoa destacada para lidar com aqueles equipamentos. Geralmente, um(a) professor(a) que gostasse mais e tivesse afinidade. Havia programas bons e em tantos lugares os equipamentos funcionavam adequadamente. A pessoa responsável era uma das poucas, senão a única na escola, que assistia aos programas e conhecia seu potencial de uso. Apesar de haver a intenção de que aqueles conteúdos pudessem melhorar a informação de professores(as), e também de que servissem de material didático para ser repetido em aula com estudantes do fundamental ou médio, isso dificilmente acontecia.

### **Por que há dificuldades da escola para implantar novidades?**

Entendo que a causa de as escolas não abraçarem o uso dos programas do TV Escola esteja na cultura escolar e nas condições de trabalho que estão dadas. Entre 2000 e 2004, desenvolvi pesquisa que envolveu o uso de computador em escolas públicas (Vallin, 2004). Observei e participei da rotina em dezenas delas, em mais de dez estados brasileiros. O que pude concluir, em poucas palavras, é que, em geral, professores são mal pagos, o que os faz trabalhar muitas horas por semana. O trabalho docente é bastante complexo e difícil, e o ambiente escolar é repleto de carências. Esses são obstáculos à dedicação ao estudo em geral, e à implantação de novidades. Devido a essas carências do sistema escolar, muitos(as) professores(as) não conseguiam nem assistir e conhecer tais vídeos, e muito menos ainda conseguiriam tirar bom proveito deles para alterar algo no currículo.

Isso acontecia mesmo quando conseguiam alguém na escola que conhecesse certos programas do TV Escola, que os recomendasse, que estivesse disponível para ajudar em relação ao

manuseio dos equipamentos. Enfim, o problema não estaria na dificuldade de receber os programas de vídeo, nem no manuseio das tecnologias como muitos já disseram.

As escolas já tiveram outros tipos de problema no passado histórico. Hoje, o que acontece nas escolas, em geral, é uma cultura de produtivismo que está associada ao neoliberalismo. Trata-se de uma nova ordem socioeconômica mundial, que tem como marco o Consenso de Washington (1989). No Brasil, análises apontam que os exames em larga escala passaram a dominar o cenário escolar (Freitas, 2012). Voltando um pouco no tempo, podemos apontar a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 1990, cuja influência intensificou-se a partir de 2005 com a criação da Prova Brasil, aplicada de forma censitária (em todas as escolas e não mais por amostragem). Depois, em 2007, houve a criação do Ideb que facilitou para que fosse mais objetivo o uso e entendimento dessa avaliação. O resultado passou a ser uma nota que vai de zero a dez, que incluía, ao mesmo tempo, o aproveitamento em matemática e português, considerando também a não evasão. Em alguns estados, durante algum tempo, o Ideb não foi usado, mas usaram seus próprios programas de avaliação em larga escala, o que deu no mesmo. Grosso modo, o controle da escola por meio de índices de desempenho acaba levando ao estreitamento curricular, em que os melhores esforços serão direcionados em função da obtenção de notas nos exames e avaliações. Acontecem fraudes, e isso colabora para a desarticulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do papel autoral de educadores nos planejamentos de ações pedagógicas.

Outro comportamento frequentemente encontrado é o tecnicismo, definido por uma concepção na qual docentes deveriam aplicar lições, estabelecidas externamente, dar explicações sem grandes problematizações, e cobrar respostas e operacionalidades de estudantes dentro do que especificam os livros didáticos. O tecnicismo é a docência reprodutora, acrítica, e resulta na formação de estudantes também sem crítica.

Mas é verdade que existem também experiências curriculares alternativas, como a do município de São Paulo na gestão de Paulo Freire (1989-1991), a de Belo Horizonte com a Escola Plural nos anos 1990, entre outras (Moreira, 2000).

Em 2008, foi aprovada a lei do piso salarial do magistério público a qual instituiu que no máximo dois terços da carga horária de professores(as) sejam ocupadas com aulas e interação com estudantes. Isso foi uma conquista importante, visto que assegura que, nos demais um terço da carga horária, docentes possam se dedicar ao planejamento, aos estudos, as discussões e mesmo à implantação de novidades como são as TDICs. Acontece que, durante alguns anos, muitos governos descumpriram a lei. De início alguns estados com governos neoliberais fizeram questionamentos judiciais sobre uma possível não constitucionalidade de tal lei. Mesmo depois de 2011, quando terminaram as ações judiciais, declarando que a lei deveria ser cumprida, ainda houve, como até hoje há, governos que não cumprem a Lei n. 11.738/2008.

Mas, para além disso, tenho observado que não basta que seja instituído o horário extraclasse para que professores se apropriem dele. Será necessário que se conquiste uma mudança cultural e isso depende de um processo de construção que é amplo. O que esperamos é que educadores(as) assumam a construção de seus planejamentos, juntamente com o projeto político pedagógico de suas escolas, numa articulação coletiva e participante, bem como outros projetos de ensino e aprendizagem. Esperamos que assumam o currículo, baseando-se em estudos da realidade, em teorias reconhecidas, e que se interessem e efetivem discussões e construções para superar os dilemas e dificuldades emergentes de forma coletiva e refletida. Para isso, muitas mudanças serão necessárias. O que se espera são condições de (re)formação de modo continuado, por anos, e numa perspectiva libertadora, de desenvolvimento da autonomia (Freire, 1996).

A ideia do uso de vídeo em aulas hoje está muito mais fácil. Tudo mudou muito depois que, em 2005, foi criado o *YouTube*. Hoje muitas pessoas têm aparelhos celulares nas mãos que



conseguem fazer filmagens. Qualquer pessoa pode postar um vídeo na internet. Por isso, existe um banco de dados dinâmico com milhões e milhões de oportunidades de conteúdos audiovisuais. Encontramos desde pessoas que ensinam sua receita culinária, ou como fazer uma bijuteria, passando por produções artísticas e cinematográficas, como encontramos aulas feitas por instituições poderosas. Tem de tudo! Em alguns casos, a escola não precisa nem de uma sala de informática. Basta ter acesso à internet. Pensamos numa escola e em aulas que tiram proveito dessas possibilidades, organizando pequenos grupos de estudantes, propondo que aqueles que não têm aparelho celular (ou smartphone) se unam aos que têm, e que os próprios/as estudantes façam acesso aos conteúdos. Esperamos que eles mesmos possam escolher e assistir vídeos, áudios, conteúdos escritos ou outros. Mais que isso: a dinâmica metodológica da aula pode solicitar que estudantes façam sugestões e apresentem vídeos escolhidos por eles mesmos ou elas mesmas. O desafio pode ser também para a produção de certo conteúdo, finalizado na produção de um vídeo, ou áudio ou texto.

Tudo tem mudado muito rapidamente. Os computadores começaram a chegar ao público lá pelos anos 1981, quando lançaram os primeiros IBM-PC nos Estados Unidos. Em 1985, ainda eram absoluta novidade no Brasil. E eram computadores ruins. No começo, nem se usava a interface gráfica, nem o “mouse” (dispositivo para mover o cursor na tela). Eram só comandos por letrinhas e teclado. Só os iniciados conseguiam usar. Lá pelos anos 1997, a internet começa a se popularizar. E hoje já mudou tudo: as pessoas andam com telefone/computador no bolso, conseguem consultar a internet, fotografar e filmar, postar ou baixar audiovisuais, enviar e receber.

Mas é preciso lembrar que há muita gente que ainda não tem acesso, ou porque não tem um celular atual, ou porque não tem acesso à internet, ou não tem como pagar a conta desse uso. E, certamente os que não têm acesso, terão menos conhecimento e mais dificuldade no uso aprofundado.

## **Informática na escola e educação a distância**

Se nos anos 1980 e 1990 se falava muito em informática educativa (Proninfe), depois o termo Educação a Distância ou EaD passou a ser o mais usado. Em 2000, fazer educação a distância com o computador e com um ambiente de aprendizagem era completa novidade e não havia bons “ambientes virtuais de aprendizagem”. Pouca gente conhecia. Eu mesmo trabalhei com equipes que colaboraram para o desenvolvimento e melhoria de ambientes virtuais, como foi o caso do Teleduc da Unicamp, entre vários outros (Vallin, 2003).

O ambiente virtual de aprendizagem, pelo e com o computador, e a internet passaram a ser usados nos próprios cursos para formação de professores realizados pelo MEC/Seed, que daí podiam ser realizados a distância. Mesmo usando uma proposta pedagógica freireana na formação de professores para o uso de computadores e nas reflexões sobre os projetos que docentes desenvolveriam para seu uso em aula, as mudanças e implantação da novidade encontraram obstáculos no regime de funcionamento geral das escolas. Era preciso melhorar os salários e condições de contratação docente, bem como tratar as carências materiais das escolas. A construção de mudanças e inovações depende de uma sintonia que envolve várias condições. Para as escolas, o uso do computador e internet sempre foi mais uma demanda, entre tantas, que sobrecarregam a rotina de trabalho.

### **UAB – os computadores e internet no ensino superior**

Em 2005, o governo decidiu dar apoio ao desenvolvimento de cursos superiores a distância, aproveitando para fazer a educação superior chegar em municípios que não dispunham de nenhum outro curso superior. É o que foi chamado de interiorização e democratização do acesso à educação superior. Foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Não se tratava de uma universidade no sentido conhecido, mas de um sistema que

estabelecia parcerias entre universidades já existentes e prefeituras, criando pólos de estudo por computador, que eram implantados nos municípios e geridos por pessoal ligado às prefeituras. Houve também alguns pólos ligados a governos estaduais. O pólo, muitas vezes, era parte do prédio de uma escola já existente, com a adaptação de salas para serem salas de informática, biblioteca, secretaria e outras instalações.

Relatório do legislativo mostra as expectativas que havia em torno da criação da UAB.

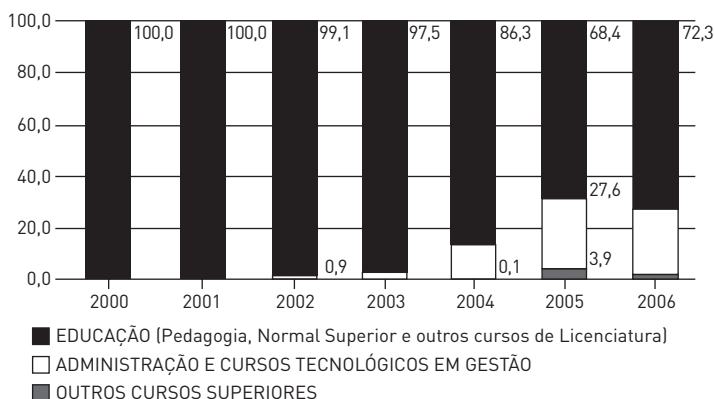
Essa universidade deverá oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada a professores da educação básica. O sucesso e a consolidação da UAB poderão proporcionar o salto na formação em nível superior de que tanto necessita o magistério público, de modo a contribuir para agregar ganhos de qualidade aos sistemas de ensino. (Brasil, 2007)

Há muito tempo se fala da necessidade de melhorar o magistério público. Mas existem simplificações que não poderiam acontecer. Professores, na docência e em outros cargos da educação, precisam de condições estruturais materiais, trabalhistas e organizacionais para que possam desenvolver mudanças significativas na escola. Os ensinos fundamental e médio são de responsabilidade dos governos municipais e estaduais, respectivamente. Assim, é preciso que existam condições de financiamento, de legislação, de formação e outras, para induzir mudanças nos sistemas de ensino. Não basta que se resolva a formação de professores. E, mesmo nesse viés da formação, vemos que aconteceu uma política insuficiente.

De um lado, foi importante oferecer ensino superior em larga escala e em locais distantes, de outro, foi montado um esquema precário de remuneração de professores, com pagamento por meio de bolsas, sem concurso para ingresso, sem direitos trabalhistas, sem estabilidade. Um sistema de precarização das relações

de trabalho. De início poderíamos supor que fossem dilemas da implantação e que logo viriam mudanças e melhorias, ainda mais por se tratar de um governo do Partido dos Trabalhadores. Mas o sistema UAB não mudou ao longo dos anos e continua precário até hoje. São oferecidas vagas para o ensino superior num regime muito mais precário do que são as vagas dos cursos presenciais.

Na figura a seguir, trazida do estudo de Giolo (2008), observamos o crescimento exponencial nas matrículas em EaD e como a maior parte foi em educação.



**Figura 1. Evolução percentual das matrículas EaD, segundo a área – Brasil: 2000-2006**

Fonte: MEC/Inep.

Para Giolo (2008), o crescimento da EaD nos primeiros anos foi avassalador. Houve um crescimento de instituições credenciadas de mais de 1.000% entre 2000 e 2006, e, um crescimento de matrículas de mais de 12.000% nesse período. Além disso, passou a existir muito mais oferta e efetivação de vagas em cursos de formação de professores do que em outras especialidades, conforme mostra o gráfico atrás.

Para ele (Giolo, 2008), os cursos a distância causaram a diminuição da procura por cursos presenciais. Em 2016, o MEC apontava 160 mil formados pela UAB e 729 pólos em funcionamento

## Revolução na educação?

O que podemos perceber é que, desde cedo, muita gente apostava que os computadores iriam melhorar a educação de forma revolucionária, hoje essa tecnologia já faz parte da realidade social. Mas, percebe-se que a revolução esperada não aconteceu.

Em 2012, Juan Carlos Tedesco (2012) afirmava que houve mudanças na educação, mas que faltava sentido, e que não adianta que sejam usadas tecnologias se não houver providências fortes para superar as injustiças sociais, algumas intrínsecas da sociedade que se refletem nas situações escolares. Ele diz,

no son pocos los estudios que indican que estas promesas de la aplicación de las nuevas tecnologías en la educación, están lejos de cumplirse. No se trata de negar la potencialidad democratizadora o innovadora de las nuevas tecnologías sino de insistir en que el ejercicio de esas potencialidades no depende de las tecnologías mismas, sino de los modelos sociales y pedagógicos en los cuales se inserte su utilización. (Tedesco, 2012, p. 132)

Ele fala em *insistir* em que o avanço esperado *não depende das tecnologias por elas mesmas*, mas do modelo social, dos esforços e políticas públicas que serão criadas para superar as desigualdades. Houve promessas de que as tecnologias na educação fariam tudo se tornar maravilhoso e melhor. Temos convicção de que o uso de TDIC na educação é importante, ainda mais porque revolucionaram todo tipo de atividade produtiva e de serviços. A escola também sofreu mudanças profundas, porém não conseguimos avançar para uma escola mais crítica e emancipadora. O que nos importa mais é a compreensão e uso de metodologias libertadoras, associadas a políticas públicas que melhorem as condições do trabalho docente nas escolas públicas. Só assim será possível construir um currículo crítico e libertador, aberto a novidades e, incluindo TDIC para todos(as).

Especialmente no Brasil, temos desigualdades profundas entre uma região e outra, entre territórios urbanos e rurais; ou interioranos e metropolitanos; ou periféricos e centrais. O mesmo acontece com o sinal de celular ou internet, que não “pega” em tantos lugares. Pode-se perceber grandes diferenças entre as capacidades do celular que cada pessoa tem e os que nem tem. As possibilidades de navegação pela internet passaram a ser controladas conforme o fluxo e montante de dados e, assim, cada pessoa pode navegar de forma proporcional ao que consegue pagar. As situações mudam, mas as desigualdades vão sendo recriadas, reafirmadas, reinventadas.

Isso também reflete nas escolas e estudantes que têm, ou não têm acesso à inclusão. Voltando a observar as políticas públicas, vemos que uma parte importante do dinheiro que financiava as ações de inclusão digital veio do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust). Desde sempre, historicamente, no Brasil a telefonia era um monopólio estatal. No processo de redemocratização do Brasil isso se manteve, mas, depois, com a onda neoliberal, decidiu-se pela entrega desse serviço a empresas privadas, como vemos a seguir.

A Constituição Federal de 1988, no Artigo 21, assegurava o monopólio estatal no setor de telecomunicações brasileiro: somente empresas sob controle nacional e estatal poderiam explorar redes de telecomunicações no Brasil. No ano de 1994, com a aprovação da quebra do monopólio nas telecomunicações pelo Congresso Nacional, abriram-se os caminhos para que, quatro anos mais tarde, se consumasse a privatização das telecomunicações brasileira. (Intervozes, 2012, p. 98)

Hoje as empresas operadoras de telecomunicação estão entre as principais do capitalismo internacional, visto que o gasto de cada pessoa com serviços de telefonia, TV a cabo, internet e semelhantes cresceu muito. Em outros tempos, a conta mensal

de eletricidade era a maior preocupação em um lar, mas hoje as contas com as operadoras de telefonia ganham longe. Ao equacionar o funcionamento dessas empresas, foi criado o Fust que

possui diversas fontes de receita, sendo a maior em materialidade a contribuição correspondente a 1% da receita bruta das operadoras, tendo ultrapassado o montante acumulado de 3,6 bilhões de reais em 2005. (Brasil, 2006)

Dinheiros como esses poderiam sustentar as mudanças na educação, tal quais as políticas públicas educacionais que desejamos. Em 1997, com a privatização dos serviços de telefonia no Brasil, passamos a conviver intensamente com as concessionárias Oi, Vivo, Tim, Claro, Algar e Sercomtel, campeãs de reclamações no Procon.

Desde a criação do Fust, o dinheiro foi se acumulando e, em 2005, houve uma mobilização para sua aplicação em ações de inclusão digital. Foi nesse sentido que criaram o PBID.

Dentro do PBID, consumou-se uma velha ideia, a de “um computador por aluno” que hoje já ficou desatualizada diante do grande uso de celulares, que são também computadores pessoais, que se popularizaram.

Em 2011, a ONU elevou a “necessidade de pleno acesso e uso da internet à categoria de direito humano fundamental” (Mantovani, 2017, p. 67). No Brasil, também se reconheceu que o acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania por meio da Lei n. 12.965/2014 (Marco Civil da Internet).

Dados nos mostram que grande parte da população brasileira ainda não se encontra incluída digitalmente. Só 50% da população tinha acesso ao computador e internet em casa em 2016 (Echalar; Peixoto, 2017) e eram os mais ricos (na classe C = 47%; na classe D e E = 13%; Classes A e B = mais da metade, mas esses são minoria.)

Depois, não temos dados precisos, mas sabemos que piorou, como mostra a notícia a seguir.

A nova classe C está despencando na escala social muito mais rapidamente do que ascendeu nos governos Lula e no primeiro mandato de Dilma Rousseff. Formada por famílias com renda entre R\$ 2.166 e R\$ 5.223, uma parte significativa da classe C já regrediu às classes D e E, com rendimento mensal abaixo de R\$ 2.166. Enquanto 3,3 milhões saíram da camada mais baixa da pirâmide social entre 2002 e 2012, somente de 2015 a 2016 outras 4,36 milhões de pessoas passaram a integrá-la. (Jornal Hoje em Dia, 04/02/2017, Brasileiros da ‘nova’ classe C migram para as classes D e E devido à crise. (Hoje em dia, 2017)

O que tem acontecido é que a economia neoliberal mundial, por meio de pressão dos países dominantes, vai impondo ao Brasil políticas públicas para “inserção das tecnologias digitais na educação como condicionalidade para o financiamento de políticas sociais” (Echalar; Peixoto, 2017).

Para essas autoras, os “resultados também mostram nenhuma melhoria apreciável no desempenho dos alunos em leitura, matemática ou ciência nos países que investiram pesadamente em TIC na educação” (Echalar; Peixoto, 2017). Vivemos numa organização social e econômica que gera a exclusão. Por isso, uma política dentro das mesmas bases não colabora para superar as desigualdades sociais. As atuais políticas de inclusão digital são insuficientes,

mesmo que estas sejam geridas e implementadas com eficácia. Isto porque as desigualdades de acesso e de uso das tecnologias são, na verdade, o prolongamento de desigualdades econômicas e sociais pré-existentes. (Echalar; Peixoto, 2017)

Os governos da era Lula adotaram uma política de conciliação de classes. Nesse viés, não houve como evitar as imposições de políticas de inclusão digital conforme pressão dos países mais fortes. Em alguns casos, como com os movimentos sociais do campo,



e mesmo em segmentos de universidades públicas ligadas a eles, houve resistência e sabemos que não foi aceito o uso da EaD. Isso nunca se deveu a algum tipo de atraso ou aversão a tecnologias, mas foi uma resistência às forças colonizadoras e imperialistas.

Por meio do Programa um Computador por Aluno (Prouca), em 2010 foram enviados “50 mil laptops educacionais às 300 escolas públicas na Fase II do Programa”.

Mesmo quando observo nos lugares próximos em que vivo, em Campo do Meio e Guapé-MG, onde existem áreas de acampamento e assentamento do MST, percebemos que houve a chegada de ações da política de inclusão. Aquelas áreas rurais foram beneficiadas por um projeto de inclusão digital por meio do Ifsuldeminas, campus Machado. No centro urbano, existe um Telecentro. E isso se repete Brasil afora.

### **Considerações finais**

Vimos que, especialmente a partir dos anos 1950, com a criação e o desenvolvimento de TV, satélites e foguetes, internet e celulares, tudo mudou no modo de vida das pessoas, empresas e escolas. Houve um movimento de formação de professores e de aparelhamento de escolas para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Tivemos ainda outras iniciativas de sociedade, como a criação de Telecentros, Centros de Cultura pelo país, e campanhas de financiamento ou venda com descontos para professores e outros públicos, ações com vistas a incluir pessoas no uso das TDICs. No âmbito do MEC, tivemos o TV Escola, o Proinfo, a UAB, o UCA e outros programas. Apesar de muitos programas e ações de governos, o que se assistiu foi um avanço incessante das TDICs, dos programas e ações de inclusão digital acontecendo com certa defasagem. Destacaram-se as instituições e pessoas que possuíam autonomia de ação, de pensamento e de construção comunitária local. As tecnologias poderiam ter ajudado a escola a ser mais efetiva na formação de pessoas que colaborassem para a superação do

quadro de desigualdade social que o país vive. Mas o que se observou foi a recriação das injustiças, opressões e desigualdades mesmo dentro da escola e diante do uso das TDICs.

Percebe-se que grandes mudanças ocorreram nos últimos anos e que a necessidade de inclusão tecnológica ainda hoje é um desafio para as escolas e a educação de forma ampla. Mas isso só será conseguido com políticas de públicas e educacionais que assegurem não somente a inclusão digital, ou o uso de TDICs, mas condições estruturais materiais, condições trabalhistas, condições organizacionais e política pedagógica para a emancipação. Somente cuidando desses vários fatores, todos juntos, de forma sistêmica, com continuidade e determinação, o país poderá ir criando as mudanças esperadas.

## Referências

BRASIL. **Ações governamentais em inclusão digital**: análise de utilização do FUST. Brasília: Ministério das Comunicações, 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2CLkKEZ>>. Acesso em: 01 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Mídias na Educação**: TV e Vídeo. Projetos Educacionais: a TV Escola. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2RiqE5U>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

ECHALAR, Adda D. L. F.; PEIXOTO, Joana. Programa um Computador por Aluno: o acesso às tecnologias digitais como estratégia para a redução das desigualdades sociais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 393-413, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2HzWOdw>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.** [on-line], v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2G0xZ84>> Acesso em: 05 fev. 2013.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Revista Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2G5wpCb>>. Acesso em: 2010

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Educação a Distância, Tecnologias Educacionais e o Plano Nacional de Educação**: elementos para uma avaliação de metas. Brasília: Câmara dos Deputados, 2007. Disponível em <<http://bit.ly/2sNtTs7>>. Acesso em: 9 jan. 2018.

LAGÔA, Tatiana; MORAES, Tatiana. Brasileiros da ‘nova’ classe C migram para as classes D e E devido à crise. **Hoje em dia**, 4 fev. 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2TfHNP5>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

INTERVOZES. **Observatório do Direito à Comunicação**. Privatização da Telefonia: a concorrência que nunca existiu. 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2RfWxMc>>. Acesso em: 01 set. 2018.

MANTOVANI, Ailton. **Uma análise das políticas de inclusão digital na Região Metropolitana da Grande Vitória/ES**. 2017. 200 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Disponível em: <<http://bit.ly/2WjGqkL>>. Acesso em: 01 set. 2018.

MEDEIROS, Ana Cláudia J. P. Análise das políticas de inclusão digital da rede pública municipal de ensino de Uberlândia no período 1999-2012. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 8; SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE. ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE – MG – PLANOS EDUCACIONAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO CONTEXTO INTERNACIONAL, 10, 2016, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, 8 a 10 de junho 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2FYoAy2>>. Acesso em: 01 set. 2018.

MORAES, Maria Cândida. Informática Educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, n. 1, 1997. Disponível em: <<http://bit.ly/2Hyb5Hx>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

MOREIRA, Antonio F. B. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, 2000. Disponível em <<http://bit.ly/2sMty92>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

TEDESCO, Juan C. Educación, tecnología y justicia social en la sociedad del conocimiento. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 10, n. 3, 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2RfZX1H>> Acesso em: 20 dez. 2012.

VALLIN, Celso. O desenvolvimento humano e a internet. In: VALENTE, José Armando; PRADO, Maria Elisabette B. B.; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. (orgs.). **Educação a Distância Via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

\_\_\_\_\_. **Projeto CER**: comunidade escolar de estudo, trabalho e reflexão. 2004. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. Disponível em: <<http://bit.ly/2FPZ66q>>. Acesso em: 01 set. 2018.



# DA INFORMAÇÃO PARA O CONHECIMENTO: AS TECNOLOGIAS COMO UM CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM DO ALUNO

*Wilma Moura Conceição<sup>1</sup>*

## **Introdução**

De forma subalterna à racionalidade do capital, o Brasil vem caminhando numa direção delineada pelas forças neoliberais e neoconservadoras, com um cenário de reformas constitucionais que visam transpor os mecanismos sociais, que podem proporcionar ao cidadão liberdade, autonomia e cidadania, para fazer sobrepôr uma ideologia subserviente aos ditames do capital.

Partindo desse pressuposto e adotando como objeto de análise os desafios da educação escolar contemporânea para a aprendizagem do aluno, entende-se que a educação precisa nutrir o homem, ideologicamente, para a sua atuação, de forma crítica e decisiva no contexto dos seus interesses político-sociais.

A partir desta intenção de pesquisa, o objetivo do estudo é refletir teoricamente sobre os desafios da educação escolar contemporânea para a aprendizagem do aluno, considerando a informação e o conhecimento como elementos que podem dialogar entre si, num contexto de familiaridade dos jovens com as novas tecnologias e celeridade das informações por meio da comunicação tecnológica.

Para tanto, entendendo, a partir de Tartuce (2006), que o método significa, literalmente, o “caminho para chegar a um fim”, e metodologia como “o estudo do método”, utilizou-se para o estudo a abordagem qualitativa, pois, conforme orienta

---

1. Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Guanambi-Bahia. E-mail: wilmaecarol@hotmail.com.

Pacheco (1995, p. 41), “neste tipo de investigação os interesses estão mais no conteúdo do que no procedimento, razão pela qual a metodologia é determinada pela problemática em estudo”.

Já o tipo de pesquisa primou-se pela bibliográfica, pois, segundo Fonseca (2002, p. 32),

ela é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites [...], procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Para a discussão teórica sobre a temática em destaque, buscamos as contribuições de Pozo e Ausubel e, como concepção, a fenomenologia da educação, a qual se justifica pela compreensão da sua adequação ao estudo do fenômeno aqui evidenciado. Segundo Rezende (1990, p. 59), “para a fenomenologia, o problema educacional tem as dimensões do mundo”, ademais, este filósofo complementa, “sendo o mundo cultural lugar de conflitos entre os homens, a educação terá como objetivo a libertação de todas as formas de alienação, dominação e opressão” (1990, p. 84).

A partir dessa concepção, pondera-se que o conceito “aprendizagem” tem surgido nos mais variados escritos, discursos acadêmicos e nas práticas pedagógicas e, segundo Pozo (2004, p. 41),

é uma forma complexa de adaptação ao ambiente produzido de uma história evolutiva, de modo que os organismos estão moldados pela evolução para tornar possível a obtenção de energia e explorar fontes de energia altamente específicas.

A posição hoje ocupada por este conceito nas práticas pedagógicas parece pouco refletir na aprendizagem do aluno, principalmente num contexto marcado pela evolução e facilidade das

informações por meio de mecanismos tecnológicos que, ainda, estão distantes dos recursos utilizados pelos docentes no desenvolvimento da prática pedagógica.

Não obstante, para Pozo (2004, p. 39), “a aprendizagem tem sido, tradicionalmente, o estudo da aquisição e da mudança de comportamentos”. Assim, com os avanços provocados pelas tecnologias, as exigências educativas da sociedade contemporânea são crescentes e estão relacionadas a diferentes dimensões da vida das pessoas: ao trabalho, à participação social e política, à vida familiar e comunitária, às oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural.

Nesse sentido, a inclusão das tecnologias da informação e da comunicação às práticas pedagógicas, parece ser um desafio que pode ajudar o professor no processo ensino-aprendizagem e, quiçá, transformar a informação em conhecimento, em um momento em que a educação está à procura de novos rumos.

Entende-se que as metodologias de ensino-aprendizagem habituais não contemplam mais as ações do cenário hodierno, ainda menos o perfil do educando do século XXI. Assim, é preciso que a educação escolar confronte o desafio de transformar a avalanche de informações em conhecimento em favor da aprendizagem do aluno, “uma vez que aprender é adquirir e modificar representações sobre o mundo (externo e interno)” (Pozo, 2004, p. 64).

Esta é a temática do presente estudo, o qual está dividido em duas partes. Na primeira, apresentam-se os fundamentos teóricos sobre a informação e o conhecimento, e a segunda, sobre o nexo entre conhecimento e aprendizagem.

## **Fundamentos teóricos da informação e do conhecimento**

A partir da década de 1990, devido ao fenômeno da globalização, o mundo da virtualidade foi inserido na educação por meio do processo tecnológico, o que, na opinião de alguns teóricos, veio para revolucionar a prática pedagógica e epistemológica.



Em todas as épocas da história humana, os desafios da educação sempre foram gigantescos, mais ainda, em tempos contemporâneos, quando flutuamos na era da hiperinformação, com a disseminação do facebook, e-mail e, mais recente, do whatsapp, e com estes, uma avalanche de informações que são disponibilizadas aos nossos sentidos sensoriais.

Desta abundância, transformar as informações relevantes em conhecimento por meio do uso das tecnologias é uma tarefa importante para aprimorar o processo ensino-aprendizagem, haja vista que, segundo Aguiar (2008, p. 65), o uso da tecnologia em sala de aula permite interatividade entre o aprendiz e o objeto de estudo, propiciando uma participação ativa do aluno e uma reflexão acerca dos recursos tecnológicos computacionais.

Em virtude dos avanços tecnológicos, que vêm se estabelecendo de forma acelerada e com total aceitação da sociedade atual, principalmente do público estudantil, é de suma importância que a educação escolar explore as possibilidades desse processo para a relação ensino-aprendizagem, rumo a uma educação que emancipe o cidadão.

Para melhor compreendermos os fundamentos teóricos que circundam os conceitos “informação e conhecimento”, o primeiro, segundo Pozo (2004, p. 51),

é estabelecido intencionalmente, sem considerar o nível semântico, fazendo abstração consciente do significado que essa informação possa ter, em relação ao ambiente, para o organismo quanto à sua sobrevivência.

Já o segundo, de acordo com Arrabal (2013, p. 1),

conhecimento não é simples apropriação de informações, no sentido de memorizá-las ou guardá-las em nossa mente como se o intelecto fosse um grande catálogo. Vale dizer que os computadores são muito mais eficientes do que nós para guardar informações. O Conhecimento (bem como o

aprendizado de uma forma geral) não é coisa guardada ou ato de guardar, o conhecimento é uma atividade intelectual, um processo mental onde indagamos, questionamos e estabelecemos relações entre as diversas informações obtidas. O que resulta deste processo, claro, são novas informações que, por sua vez, serão comunicadas, apreendidas e também empregadas em novos processos.

Para aperfeiçoar a discussão teórica sobre os conceitos evidenciados, recorreremos a Ribeiro (2003, p. 111), o qual infere que

a variável tarefa refere-se ao conhecimento sobre a natureza da informação com que um sujeito é confrontado (escassa ou abundante, imprecisa ou rigorosa) e sobre os critérios da tarefa a realizar. A informação ou o material a aprender varia em função da sua familiaridade e da forma como é apresentado, devendo o sujeito adaptar as suas respostas a essas características [...] em outras palavras, diferentes tipos de tarefas exigem diferentes tipos de processamento da informação.

A partir deste conceito, entende-se que “se a informação ou o material a aprender, varia em função da familiaridade e da forma como é apresentado” (Ribeiro, 2003), pressupõe-se grandes possibilidades de aprendizagem do aluno em virtude do fácil acesso às informações por meio do celular.

Considerando que a necessidade de transformar informação em conhecimento é também um problema que se insere no contexto da educação de jovens e adultos (EJA), recorreremos ao Documento Base Nacional/Desafios da Educação de Jovens e Adultos (2008, p. 4), o qual nos traz a seguinte afirmativa:

Na contemporaneidade não se pode descartar o papel das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) pelo que têm possibilitado ao desenvolvimento de processos de aprendizado, acelerado o ritmo e a quantidade

de informações que são disponibilizadas, favorecido o surgimento de novas linguagens e sintaxes, enfim, criado novos ambientes de aprendizagem que se podem pôr a serviço da humanização e da educação de sujeitos.

Neste sentido, a inclusão das tecnologias da informação e da comunicação à prática pedagógica pode aprimorar reflexões sobre as diversas informações enviadas e recebidas por meio de mensagens eletrônicas e, com esta dinâmica, facilitar a aprendizagem, pois, segundo Pozo (2008, p. 2), “as tecnologias estão criando uma nova cultura da aprendizagem, que a escola não pode – ou pelo menos não deve – ignorar”. Para este autor,

a informatização do conhecimento tornou muito mais acessíveis todos os saberes ao tornar mais horizontais e menos seletivos a produção e o acesso ao conhecimento”. [...]. No entanto, para desvendar esse conhecimento, dialogar com ele e não simplesmente deixar-se invadir ou inundar por tal fluxo informativo, exigem-se maiores capacidades ou competências cognitivas dos leitores dessas novas fontes de informação, cujo principal veículo continua sendo a palavra escrita, embora não seja mais impressa. (Pozo, 2008, p. 2)

Embora sabemos que vivemos em uma sociedade do conhecimento, o acesso a esse conhecimento, culturalmente gerado, não é fácil, como mostram as crises permanentes vividas por nossos sistemas educacionais, com demandas cada vez maiores de alfabetização – isto é, de universalização de sistemas culturais de representação e conhecimento – não apenas escrita e numérica, mas também científica, artística, econômica.

Portanto, o uso das TICs na educação pode representar um forte instrumento provocador de uma aprendizagem consolidada, crítica e construtiva, mas um dos caminhos é utilizar desta informação, que está acessível aos jovens, para transmutá-la em conhecimento.

## A aprendizagem para a mudança de comportamento

A aprendizagem do homem está fortemente interligada à educação e ao desenvolvimento da pessoa. A sua orientação deve se dar a partir de um compromisso e total responsabilidade dos que se colocam à disposição desta tarefa.

Segundo Pozo (2005, p. 39), “a aprendizagem tem sido tradicionalmente, o estudo da aquisição e da mudança de comportamentos”. Neste contexto, o mesmo autor conceitua o comportamento como “movimento (externo ou interno) em resposta às forças (externas ou internas)”.

Ao tratarmos de aprendizagem para mudança de comportamento, referimos a uma educação escolar significativa, que seja capaz de preparar o aluno para o exercício da cidadania, de forma a, dentre outros, se construir como agente social, munir-se de ações preventivas e dar respostas eficazes às forças externas que visam silenciar o homem no mundo.

Esta aprendizagem muito se refere ao ato de memorizar ou decodificar os conceitos preestabelecidos pelo professor, por vezes, distante do entendimento natural do aluno, o que difere do pensamento de Pozo (2005, p. 64), quando afirma que “aprender é adquirir e modificar representações sobre o mundo (externo e interno)”.

Neste contexto, o referido autor destaca o princípio da cognição como fundamental no processo de aprendizagem. Desta forma, passamos a compreender que responder aos exercícios verbalizados ou escritos que são desenvolvidos em sala de aula, as tarefas que rotineiramente são encaminhadas ao aluno para realização em casa, como extensão das atividades desenvolvidas em sala de aula sem o princípio da cognição, não gera aprendizagem.

Paulo Freire (2003, p. 79), nos seus escritos, salientou a relação entre o ensino, o conhecimento e a aprendizagem como imprescindíveis ao ato de educar:

Para mim é impossível compreender o ensino sem o  
aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo

de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado.

Conforme evidenciado por Ausubel (2000, p. 23), “para aprender significativamente, o indivíduo deve optar por relacionar os novos conhecimentos com as proposições e conceitos relevantes que já conhece”. Este mesmo autor complementa o pensamento, ao afirmar que

a aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material apresentado. Exige que um mecanismo de aprendizagem significativa, que a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz. (Ausubel, 2000 p. 1)

Em observação a este contexto, infere-se que há um grande desafio a ser enfrentado pela educação na contemporaneidade, que é fomentar nos indivíduos uma aprendizagem que lhes proporcione capacidades para atuar criticamente em uma conjuntura globalizada com milhões de informações que são geradas e distribuídas diariamente.

Isto posto, nos remete ao reentendimento da importância de utilização para o desenvolvimento das aulas, a inserção das tecnologias, as quais têm se apresentado como um grande atrativo da sociedade, principalmente das crianças e do público jovem.

Sem dúvidas, este mecanismo, que para muitos vem substituindo os livros, jornais e revistas, deve estar no centro das preocupações dos educadores e, traz consigo novos modos de ampliação dos recursos pedagógicos para a educação. É preci-

so também que estes recursos digitais substituam o tradicional giz e o quadro negro, não cabendo mais a inércia do Estado em proporcionar em baixa escala aos profissionais do magistério a formação e os mecanismos necessários para o exercício da prática pedagógica.

Para tanto, faz-se necessário, como aponta Moran (2005, p. 43), que “o professor conheça e utilize das ferramentas tecnológicas com as quais deseja desenvolver atividades com os alunos”. Assim, a formação em assuntos tecnológicos dos referidos profissionais e a disponibilidade de equipamentos correspondentes devem ocupar lugar central nas políticas públicas proporcionadas pelo Estado.

Assim, as dificuldades da educação formal de se aproximar da informação e, a partir desta, o conhecimento para uma aprendizagem significativa precisa se tornar nulo, pois dispomos de recursos digitais que estão próximos do cidadão, mas, ao mesmo tempo, distantes no momento em que se desenvolve a prática pedagógica.

Freire (1992) visualiza a educação como uma ferramenta imprescindível para a vivência humana. Contudo, dificuldades no processo ensino-aprendizagem são experimentadas por professores e alunos, caso a prática do primeiro não esteja auxiliada por recursos da vivência cotidiana do segundo.

Apesar de compreendermos que só a inovação tecnológica não vai solucionar a problemática da educação, a qual é de cunho social, político, ideológico, econômico e cultural, isto não pode nos deixar sem atuação frente à inserção das inovações tecnológicas no espaço escolar quando estas fazem parte da vida das novas gerações fora da sala de aula.

De acordo com Grangeat (1999, apud Ribeiro, 2003, p. 115), “para aprender é preciso aprender como fazer para aprender, que não basta fazer e saber, mas é preciso saber como se faz para saber e como se faz para fazer” e isto é uma tarefa dos profissionais da educação que devem dialogar constantemente com a prática pedagógica.

O esforço de todos, do governo e dos atores educacionais para inserirem qualitativamente este novo/velho mecanismo revolucionário da informação (recursos tecnológicos) na educação, pode proporcionar novos fazeres e, com estes, novos saberes quando aquele instrumento se tornou o elemento mais atrativo para o público diverso.

É preciso que a educação considere as “leituras de mundo” do educando, a fim de que, a partir desta, dentre outros, a aprendizagem aconteça e a educação alcance o seu fim especial.

Sobre isto, Freire (1996, p. 122-123), com sua infinita sabedoria nos assuntos que envolvem o homem e a educação, nos orienta para a leitura de mundo do educando, ao afirmar que

Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de interagir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento.

Ademais, destaca-se ainda a necessidade de o aluno produzir conhecimento de maneira independente, aplicando sua capacidade inventiva e o espírito pesquisador, possuindo como foco uma análise da complexidade do mundo e a educação para a existência cidadã do homem.

Neste contexto, é preciso envolver a família, a comunidade na escola para construírem juntos. Sobre isto, Freire (1991, p. 16) expressa a sua discordância:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção

de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história.

Nota que se torna cada dia mais intensa a força que as inovações podem conter na promoção da qualidade e igualdade na educação brasileira, embora esta ainda seja intensamente caracterizada pela disparidade social e pelo baixo nível de desempenho dos educandos.

Pressupõe-se a necessidade de uma reorganização do ensino de forma intencional, da intervenção didático-pedagógica no ato de aprender a função do professor no processo de ensinar e, principalmente, da Didática enquanto área científica que deve responder pela demanda de aprendizagens para a humanização e, assim, ser possível a intervenção na realidade como urgente e necessária para que os filhos da educação façam frente ao descompasso social, econômico, político e cultural produzido pelo capital, considerando o conhecimento teórico como elemento principal do ensino.

### **Considerações finais**

A sociedade está atenta às tecnologias e isto precisa ser apropriado, de forma crítica, pelo contexto educacional para possibilitar aos professores problematizar questões do cotidiano da ação pedagógica, situando o aluno à condição de ator principal, com uma participação espontânea para o alcance de resultados satisfatórios no processo ensino-aprendizagem.

Isto requer investimentos do Estado em políticas de formação inicial e continuada de professores, a fim de que estes possam, de forma coerente e segura, incluir na sua prática pedagógica os instrumentos tecnológicos que são responsáveis por atrair, principalmente, o público jovem, para a troca de informações.

Ademais, é importante que o Estado assegure condições materiais aos professores para o desenvolvimento de ações pedagógi-



cas capazes de fazer das tecnologias utilizadas externamente pelos alunos, como recursos internos à educação escolar, que possam auxiliar o processo ensino-aprendizagem a transformar a informação de fácil acesso do público estudantil em conhecimento.

Portanto, refletir teoricamente sobre os desafios da educação escolar contemporânea para a aprendizagem do aluno, considerando a informação por meio da comunicação tecnológica, requer uma atuação epistêmica da prática pedagógica, a fim de que o aluno se aproprie de novas formas de aprender e de relacionar-se com o conhecimento, para que a aprendizagem seja desenvolvida de forma significativa e venha responder às necessidades de intervenções mais qualificadas no contexto social.

## Referências

AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto. As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem. **Vértices**, v. 10, n. 1/3, 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2B2WQFd>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

ALMEIDA, Aderlan Gonçalves; SILVA, Joécio Carlos da; SILVA, Kátia Regina da. **Tecnologia digital interativa na EJA: uma proposta libertária e colaborativa articulada em rede**. 2015. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <<http://bit.ly/2DxYznF>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. 1. ed. Santa Marta de Corroios: Plátano-Edições Técnicas, 2000.

ARRABAL, Alejandro Knaesel. **Diferença entre conhecimento e informação**. Disponível em: <<http://bit.ly/2UljMqt>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2RM08qF>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

FONSECA, João José S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MORAN, José Manuel. **Integração das tecnologias na educação**: o salto para o futuro. Brasília: MEC, 2005.

PACHECO, José. Políticas educativas e curriculares: modelos, lógicas e práticas de regulação. In: ESTRELA, Albano; MENDES, Paulo; CHOURIÇO, João Carlos. Estado da arte em Ciências da Educação. In: CONGRESSO DA SPCE, 6, 2005, Porto. *Actas...* Porto: SPCE, 2005.

POZO, Juan Ignacio. **Aquisição de conhecimento**: quando a carne se faz verbo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1990.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003. Disponível em: <<http://bit.ly/2Dzpu24>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: Unice, 2006.





**CAPÍTULO 5 – EDUCAÇÃO DO CAMPO  
E MOVIMENTOS SOCIAIS: POLÍTICAS E  
PRÁTICAS**



# EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO

*Ramofly Bicalho<sup>1</sup>*

*Augusto Cardoso<sup>2</sup>*

## **Introdução**

Este capítulo é fruto das pesquisas realizadas em educação do campo. O objetivo principal é analisar a sintonia entre os movimentos sociais do campo<sup>3</sup> e a formação do educador, considerando a participação dos sujeitos como seres históricos e culturais. Compreendemos que a formação continuada de educadores das escolas do campo pode estar articulada às atividades de ensino, pesquisa e extensão propostas nas comunidades, dialogando, por exemplo, com as licenciaturas em educação do campo.

Trabalhamos com as possibilidades de formação dos educadores atrelada à defesa de Projetos Político Pedagógicos (PPP) emancipadores nas escolas do campo, considerando as histórias de vida, memórias, construção coletiva, lutas por reconhecimento identitário e, novas formas de coesão social, vividas pelos movimentos sociais do campo. Acreditamos que a formação político-pedagógica deve envolver educadores/as e educandos/as oriundos dos movimentos sociais presentes nas escolas do

---

1. Docente na UFRRJ. Lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Atua no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA) e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, ambos na UFRRJ. E-mail: ramofly@gmail.com.

2. Doutor em Educação. Docente na Faculdade Dom Pedro II/Salvador – BA.

3. Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Federação dos Trabalhadores na Agricultura (Fetag); Movimento de mulheres camponesas (MMC); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Caiçaras; Indígenas; Quilombolas e Ribeirinhos.

campo em assentamentos, acampamentos, territórios quilombolas, entre outros espaços. Entendemos que as licenciaturas em educação do campo nas universidades públicas, com suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, podem ressignificar vidas.

A formação emancipadora dos sujeitos está ancorada na construção da identidade pessoal e coletiva, na centralidade do conflito de ideias e nos valores de uma nova sociedade. Neste capítulo, nos envolvemos com os aspectos culturais vivenciados nas místicas, histórias de vida, memórias, luta pela terra e possibilidades de formação dos educadores e educandos, respeitando-se os valores éticos e solidários, além das dificuldades encontradas na consolidação dos debates acerca da educação do campo. Importante a atuação crítica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), cobrando, do poder público, ações de fortalecimento da educação pública nas escolas do campo. Tais escolas são assumidas com orgulho por educadores, educandos, pais, comunidades e movimentos sociais. Na construção dos referenciais teórico-metodológicos, consultamos inúmeros documentos,<sup>4</sup> alguns produzidos pelos movimentos sociais do

---

4. (1) Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Título I, artigo 3 IV e Seção I – Da Educação, artigo 206; (2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, 28, 78, 79; (3) Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (Enera), organizado em 1997, pelos movimentos sociais do campo, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB); (4) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), criado em 1998, junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); (5) Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Conselho Educação Básica (CEB), n. 1, de 3 de abril de 2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; (6) Programa Escola Ativa; (7) ProJovem Campo Saberes da Terra; (8) ProJovem Rural; (9) Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo); (10) Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e, nela, a educação do campo como modalidade de ensino; (11) Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); e, por último, (12) Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), lançado no dia 20 de março de 2012.

campo, em parceria com sindicatos, universidades públicas e secretarias municipais de educação. Comparamos e entrecruzamos vozes advindas de diversas fontes documentais escritas, enfrentando o enorme desrespeito à identidade e autoestima dos educadores e educandos do campo.

Caldart (2004) afirma a necessidade de assumirmos os aspectos identitários com orgulho, enfrentando os desafios presentes. A educação, como prática da liberdade (Freire, 1983), pode contribuir na formação de sujeitos que respeitem os valores sociais, culturais e histórias de vida. Nessa conjuntura, pode ainda transformar as relações de poder. A educação libertadora e a formação política trazem para o debate histórico os aspectos relacionados à reforma agrária popular e à agricultura familiar, orgânica e agroecológica, rompendo com os agrotóxicos, pesticidas e vermicidas. O educador do campo, conhecendo as histórias, individuais e coletivas, dos sujeitos, deve respeitar as diversidades, essencial na construção de uma sociedade mais justa para todos.

Por fim, nossa intenção com este estudo é revisar algumas posições encontradas acerca da educação do campo nas escolas do campo, ora de maneira muito superficial e contraditória, utilizando as palavras: educação rural, educação no campo e ensino tradicional, ora articulada à educação como prática da liberdade e às políticas públicas em educação do campo, especialmente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Refletiremos sobre a educação do campo atrelada aos fatores culturais, políticos e sociais, que influenciam as diferentes etapas e processos históricos de produção dos saberes, resgatando a formação docente e as transformações atuais da educação, como possibilidades de expressão da gestão democrática e emancipatória. Nesse contexto, os processos de formação político-pedagógica das escolas do campo estarão vinculados aos pescadores, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, acampados e assentados da reforma agrária, entre outros sujeitos históricos. Suas histórias de vida contribuirão para



a diversidade dos debates nas escolas do campo, enquanto espaço alternativo na produção crítica e consciente do conhecimento.

### **Educação do campo e movimentos sociais: possibilidades de formação**

É fundamental conhecermos os princípios desenvolvidos pelos movimentos sociais no que toca à luta por uma educação do campo<sup>5</sup>. Suas bandeiras, projetos, perspectivas e utopias. A formação política dos trabalhadores e a valorização da consciência social são alguns dos desafios. Nesse sentido, a produção do conhecimento histórico pode ressignificar memórias, identidades e histórias vividas pelos sujeitos que se articulam para superar a opressão e as diversas cercas do analfabetismo, da fome e a falta de projetos emancipadores para/com homens e mulheres do campo. Essa formação política, contextualizada historicamente, pode contribuir na reconstrução do passado, escavando memórias e acontecimentos, recuperando documentos, fontes primárias e produção de histórias críticas e contra-hegemônicas. O conhecimento histórico construído em parceria com educandos(as), educadores(as), pais e movimentos sociais na luta por suas histórias, valores e reconhecimento, pode ser ressignificado e articulado às políticas públicas em educação do campo. Segundo Freire (1975, p. 39):

O opressor sabe muito bem que esta ‘inserção crítica’ das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de “imersão” em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como “situação limite” que lhes parece intransponível.

---

5. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002 (Parecer CNE/CEB n. 36/2001 e Resolução CNE/CEB n. 01/2002).

Entendemos que a luta por uma educação do campo incorpora a ocupação como uma das estratégias utilizadas pelos movimentos sociais. Luta popular de resistência coletiva em defesa de seus ideais, aprendizagens e construção política. O coletivo, nessa conjuntura, pode ser libertador. A organização familiar no assentamento e a conquista da escola do campo são acompanhadas por resistências múltiplas. Abramovay (1985, p. 57), nesse processo de organização coletiva, afirma que “os acampados, ao se organizarem coletivamente, deixam de ser apenas os objetos do processo de reforma agrária e tornam-se sujeitos, eles passam do plano receptivo para o ativo”. Por outro lado, as diversas possibilidades de envolvimento geradas pelo coletivo, mostram que este não é libertador, quando as atitudes tomadas passam pelo receio de ser diferente e contrária a maioria do grupo. Não se constrói absolutamente nada de autônomo e emancipador se os sujeitos, individuais e coletivos, do campo não perceberem a necessidade do reconhecimento identitário (Honneth, 2003). Por meio dessa organização, os sujeitos avançam na realização dos sonhos e superação dos desafios. Para Stédile (1999, p. 107),

Não estamos somente preocupados com a conquista de um pedaço de terra, mas com a formação integral de toda nossa base social. Queremos ser libertos e construir comunidades bonitas, com outras relações sociais, baseadas na amizade, na solidariedade. Enfim, comunidades desenvolvidas, no sentido pleno da palavra.

Nesses espaços de luta pelo reconhecimento, presenciamos diferentes formas de resistir ao intenso calor, sob as lonas de plástico com pouquíssima iluminação, frio exagerado, doenças, fome e falta de água potável. Essas dificuldades são encontradas com bastante frequência nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária. Abramovay (1985) afirma que acampar, neste sentido, consiste em tomar a ofensiva da luta. É demonstrar que os agricultores são capazes de transformarem-se em agentes da construção de sua própria identidade política. Essas

experiências fazem parte da organização e resistência coletiva de camponeses e educadores. Nesse contexto, as ocupações de terras, os debates sobre educação do campo e movimentos sociais podem dialogar com a formação docente, numa perspectiva emancipadora (Karnal, 2003).

A educação do campo surge como uma dessas atividades coletivas e de ação que envolve expectativas e compromissos. Ela apresenta a realidade de injustiças contra homens e mulheres do campo, desafiando o Estado, representante legítimo dos interesses da burguesia. As marchas, coletivamente organizadas, podem servir como ferramentas de formação e pressão política, com atos públicos, visitas às igrejas, sindicatos, escolas e associações de moradores, envolvendo educadores, educandos, crianças, idosos e comunidades, na luta por terra e educação. Utiliza-se ainda de palestras, vídeos e caminhadas na divulgação dos valores e princípios dos movimentos sociais. Entendemos que as escolas do campo podem dialogar com essa conjuntura e contribuir para que acampados e assentados da reforma agrária deem adeus à inocência. Para Pedro Terra (apud Fernandes, 1999, p. 153),

Quando um homem, uma mulher, um grupo de homens e mulheres, milhares de homens e mulheres e crianças naquelas horas de sombra indefiníveis, quando já não distinguirmos se ainda é noite, se já é madrugada, concentram toda a força dos excluídos em suas mãos, toda a força desse primitivo impulso de justiça que nos alimenta o coração, toda a força do sonho em suas mãos, toda força de sua classe em suas mãos, o alicate morde o fio e o arame estala como a corda de um violino e a cerca vem abaixo: eles dão adeus à inocência.

A produção crítica do conhecimento nas escolas do campo pode considerar as histórias de vida, identidades, memórias, narrativas e sentimentos de educadores e educandos, fundamentais na consolidação de projetos político pedagógicos emancipadores (De Rossi, 2004; Veiga, 2004). Na produção dos saberes históricos, é extremamente necessário considerar os anseios de

educadores, educandos, pais e comunidade. Pensar a educação do campo na interface com a formação docente é sempre uma decisão de coragem. Exige preparação, disciplina, maturidade política, esperança, utopia e enfrentamento das adversidades, além de efetiva participação de educadores e educandos, com tomadas de decisões, necessariamente, transparentes. O medo, a insegurança, o desgaste emocional e a dedicação fazem parte desse processo de conquistas. Os sujeitos, individuais e coletivos, são essenciais no enfrentamento das angústias, superação das dúvidas e inquietações em torno do projeto de vida e sociedade, defendido pelos movimentos sociais do campo. Entendemos que tais sentimentos podem ser aprofundados nas escolas do campo.

As políticas públicas em educação do campo exigem um altíssimo grau de organização, conscientização dos sujeitos, coerência com os valores e princípios defendidos pelos movimentos sociais. As reuniões, congressos, seminários, escolas do campo, universidades e licenciaturas em educação do campo contribuem no processo de fortalecimento dos educadores e educandos. Expressam o desrespeito das secretarias municipais e estaduais de educação no fechamento das escolas do campo, na utilização dos transportes e no deslocamento de educadores para áreas rurais, como forma de punição, gerando preconceitos, desavenças e desrespeito aos saberes e identidades desses sujeitos. As políticas públicas em educação do campo devem ser vistas como possibilidades de formação política e identitária, lutas e resistências alimentadas pelos movimentos sociais. Ocupar o latifúndio do saber e nele produzir, é movimentar os diversos sujeitos do campo e suas experiências na luta por mais escolas, livros didáticos, educadores, educandos, merenda escolar, biblioteca, entre outros aspectos que fortalecem a estreita relação entre educação do campo, movimentos sociais e formação docente (Caldart, 2012; 2015).

Na produção crítica e coletiva do saber, a construção democrática do conhecimento pode ser compreendida com avanços e recuos entre educadores, educandos e movimentos sociais. Assim, não devemos acreditar em soluções únicas, prontas e acabadas. A fabricação de verdades absolutas e homogêneas,

como anulação dos diversos saberes produzidos pelos movimentos sociais camponeses, em diferentes contextos sócio-culturais, históricos e geográficos, são atitudes repressivas e comprometedoras. A multiplicação, cada vez mais acentuada, dos debates acerca da educação do campo nos encontros regionais, estaduais e nacionais, é fundamental para os movimentos sociais enfrentarem as dificuldades de implementação das políticas públicas. A resistência passa, necessariamente, pelos valores defendidos no campo, tais como: terra, luta, trabalho, embelezamento, cultura, vida, bandeiras, estudo, solidariedade e participação coletiva. Esses valores são frutos da convivência social, do respeito à realidade camponesa e da busca por relações, teóricas e práticas, que privilegiem a produção crítica e emancipadora do conhecimento (Santos, 2008).

A solidariedade encontra-se estampada na cozinha comunitária, nas marchas, encontros, ocupações, acampamentos, entre outros espaços de produção do saber. É tarefa da escola do campo, incorporar esses valores e conscientizar educadores e educandos da desigualdade e existência de expropriados e explorados, buscando a superação dessas contradições. A escola deve cumprir o papel de proporcionar reflexões políticas e educativas que apontem caminhos de uma realidade mais humana e justa para as diversas populações do campo. Ela deve participar na consolidação dos direitos, deveres, consciência e destinos vivenciados pelos sujeitos, individuais e coletivos, do campo. Para Gramsci (1968, p. 20),

Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista [...]. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade.

Historicamente, existem problemas na construção de projetos que compreendam a educação do campo no Brasil e sua estreita relação com os movimentos sociais. Percebemos, por exemplo, que os contratos temporários e baixos salários dos educadores, despreparo em lidar com os saberes da terra, desconhecimento das realidades camponesas e preconceito com o meio rural, geram muitas dificuldades de trabalho, em especial, com os materiais didáticos voltados, em sua grande maioria, para escolas das metrópoles brasileiras. Importante ainda ressaltar que boa parte das escolas do campo encontra-se em locais de difícil acesso, comprometendo, inclusive, a orientação pedagógica e o acompanhamento dos educadores e educandos.

Reiteramos aqui os altíssimos índices de escolas do campo fechadas na última década<sup>6</sup> (Mazur, 2015). As turmas, quando interrompidas, dificilmente retomam as atividades pedagógicas. Mais uma vez, as populações camponesas se veem em condição de desespero e negação do direito à educação do campo, novamente desrespeitado. Os gravíssimos problemas de infraestrutura nas escolas do campo, falta de formação específica dos educadores, estradas intransitáveis e ausência de transporte para realização das atividades político-pedagógicas, não podem ser encarados como “naturais”. Geralmente, as linhas de transportes urbanos não fazem o trajeto até as escolas do campo, tornando o dia a dia de educadores e educandos uma verdadeira aventura, com longas caminhadas, inclusive sem alimentação. Com tantos problemas, até onde vai o direito de ir e vir dos sujeitos camponeses e educadores envolvidos com os movimentos sociais e a luta por educação do campo no Brasil?

Em função da falta de formação pedagógica, muitos educadores resolvem os problemas educacionais relembando suas experiências de quando ainda eram estudantes. Adotam táticas que pouco aguçam e contribuem para potencialidade dos educandos e sua formação crítica. Sabemos que outros agravantes interferem

---

6. Da página do MST (2011, 2015). Censo da Educação 2013 (MEC).

na (des)organização das escolas do campo, tais como: a péssima distribuição de terras no Brasil e a excessiva concentração fundiária. Esses aspectos demonstram as enormes injustiças sociais sofridas por milhares de pessoas em todo território nacional. Saramago (1997, p. 5), refletindo sobre o caso brasileiro, afirma que

Povoando dramaticamente esta paisagem e esta realidade de social e econômica, vagando entre o sonho e o desespero, existem 4.800.000 famílias de rurais sem-terras. A terra está ali, diante dos olhos e dos braços, uma imensa metade de um país imenso, mas aquela gente não pode lá entrar para trabalhar, para viver com a dignidade simples que só o trabalho pode conferir.

Esta reflexão aponta para a falta de alternativas de boa parte da população brasileira que, ao procurar saídas para esta triste e desumana realidade, vaga pelas estradas e lutam por terra à procura de acampamentos. São pessoas honestas que desejam trabalhar e educar seus filhos, no entanto, sem acesso à educação básica do campo (Saramago, 1997). Nessa realidade de exclusão, se deparam com desemprego, exploração e corrupção. Os poucos empregos são, geralmente, humilhantes e alienados. Nesse campo tão conflituoso, uma minoria de latifundiários mantém a mesma estrutura fundiária de séculos atrás. Historicamente, as bases das relações sociais e de propriedade não foram modificadas. A exclusão do direito à terra e educação contribui para elevadas distorções sociais e extrema violência contra os sujeitos, individuais e coletivos, nos diversos movimentos sociais. Esses são apenas alguns dos problemas enfrentados por quilombolas, ribeirinhos, pescadores, caiçaras, sem terras, agricultores familiares, indígenas, entre outros atores sociais.

Essa rápida reflexão histórica é importante para cobrar do poder público o atendimento às inúmeras exigências das escolas do campo, em sintonia com as políticas públicas de valorização da educação do campo e os diversos projetos de educação popu-

lar defendidos pelos movimentos sociais. A participação coletiva dos educadores, os saberes adquiridos nas histórias de vida dos educandos e a luta pela terra devem ser parte integrante neste processo de ensino-aprendizagem e na consolidação de projetos político pedagógicos emancipadores. As marcas dos educadores e educandos devem ser consideradas nos processos de produção da leitura, escrita e cálculos. A consolidação das políticas públicas em educação do campo passa, necessariamente, pela valorização de educadores, educandos, movimentos sociais e demais sujeitos que compõem o espaço escolar (Molina, 2010).

Para Freire (2001, p. 29), “o comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizando e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador”. As atividades pedagógicas nas escolas do campo devem incentivar o domínio dos códigos escritos e a valorização dos diversos saberes produzidos pelos sujeitos do campo, contribuindo, por exemplo, com a elaboração de jornais e registros de ervas medicinais nos territórios quilombolas, aldeias indígenas, acampamentos e assentamento da reforma agrária. Nessa conjuntura, que leituras e escritas circulam nas escolas do campo? Elas compreendem a estreita relação entre movimentos sociais e educação do campo? Que usos e funções elas possuem? Quais as relações políticas, pedagógicas e sociais que tornam possíveis a aprendizagem significativa, a despeito das negações e adversidades acumuladas?

Boa parte das leituras giram em torno da luta pela terra, territórios, cultura camponesa, movimentos sociais, educação do campo, pedagogia da alternância (Aparecida, 2013), fechamento das escolas do campo, combate aos agrotóxicos, fortalecimento da agricultura familiar, orgânica e agroecológica e direitos dos povos tradicionais: indígenas, quilombolas e caiçaras. Essas redes de conhecimentos nas escolas do campo, consolidadas em projetos político pedagógicos emancipadores, rompem com o monopólio da sala de aula no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, novos elementos são acrescentados aos debates



sobre a formação docente, em especial, os processos históricos, documentos orais, identidades, narrativas historiográficas, memórias, contextualizações, histórias de vida e interpretações diversas. Tal formação deve ser encarada a partir da multiplicidade de representações do real, a pluralidade das ações de educadores e educandos, as diversas modalidades discursivas, as variadas linguagens e suas inter-relações, além dos vários níveis de existência da vida social. Segundo Hobsbawm (1998, p. 17),

A história é a matéria-prima para as ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentais, tal como as papoulas são a matéria-prima para o vício da heroína. O passado é elemento essencial, talvez o elemento essencial nessas ideologias. Se não há nenhum passado satisfatório, sempre é possível inventá-lo. [...]. Nessa situação os historiadores se vêem no inesperado papel de atores políticos. Eu costumava pensar que a profissão de historiador, ao contrário, digamos, da de físico nuclear, não pudesse, pelo menos, produzir danos. Agora sei que pode. Nossos estudos podem se converter em fábricas de bombas, como os seminários nos quais o IRA aprendeu a transformar fertilizante químico em explosivo.

É necessário privilegiar na formação docente os saberes produzidos pelos educandos em seus espaços de convívio social. Os valores, hábitos, costumes, comportamentos na família, bairro, clube, igreja, escola, associação de moradores, sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais. Entendemos que as produções culturais e pedagógicas são tecidas nessas interações. Assim, a produção do conhecimento histórico e crítico não pode ser baseada, apenas, em mera exposição de conteúdos, lições e exercícios de fixação. Conhecer implica ir além de tais estratégias, dialogando com propostas político-pedagógicas emancipadoras e rompendo com metodologias que privilegiem memorizações, conformismos e repetições. A formação docente exige movimentos recíprocos entre quem ensina e aprende,

numa relação dialógica com o outro. Em vídeo para o MST, Freire (1996 apud Caldart, 2000, p. 172) afirma:

Eu nunca me esqueço de uma frase linda de um educador, alfabetizador, um camponês sem-terra, de um assentamento enorme do Rio Grande do Sul aonde eu fui: Um dia pela força de nosso trabalho e de nossa luta, cortamos os arames farpados do latifúndio e entramos nele. Mas quando nele chegamos, descobrimos que existem outros arames farpados, como o arame da nossa ignorância, e então ali eu percebi, melhor ainda naquele dia, que quanto mais ignorante, quanto mais inocentes diante do mundo, tanto melhor para os donos do mundo, e quanto mais sabido, no sentido de conhecer, tanto mais medrosos ficarão os donos do mundo.

As experiências de luta por educação do campo vinculadas à ciranda infantil e educação de jovens e adultos reconfiguraram lugares, ideias e políticas públicas. Esses espaços, com seus sujeitos políticos, contribuem na transformação da realidade de educadores e educandos, enquanto sujeitos da história. São atores que aprendem no processo de busca contínua e não como meros integrantes de projetos conservadores e excludentes. Aprendem nas escolas do campo, na conquista de novos territórios, na luta por educação do campo e reforma agrária popular. Neste processo, os dilemas vêm à tona e os diversos pontos de vistas aparecem, contribuindo para formação permanente do educador reflexivo e criativo. Segundo Freire (2001, p. 77),

a reconstrução nacional exige de todos nós uma participação consciente e a participação consciente, em qualquer nível da reconstrução nacional, exige ação e pensamento. Exige prática e teoria sempre em unidade. Não há prática sem teoria nem teoria sem prática.

Partir da prática, do cotidiano, das histórias de vida e realidades de educadores e educandos, são objetivos das escolas do

campo no processo de formação. Nas diversas atividades desenvolvidas pelos movimentos sociais, as experiências trazidas pelos sujeitos são valorizadas, no intuito de fortalecer a educação popular e suas possibilidades de transformação. Os princípios educativos do MST afirmam que

Educar para a ação transformadora quer dizer que precisamos de pessoas capazes de articular, com cada vez mais competência, teoria e prática, prática e teoria [...] quem não sabe juntar o que estuda na escola ou num curso, com a sua vida do dia a dia, com as questões que aparecem no trabalho, na militância, nas relações com as outras pessoas, não pode ser chamado de “bem educado” e não consegue dar conta dos grandes desafios que temos no contexto social de hoje. (MST, 1999, p. 7)

Uma das preocupações presentes na educação do campo é o desafio teórico e prático da formação política. Para os movimentos sociais do campo, “o grande desafio metodológico que este princípio nos traz é o de como aprender a articular o maior número de saberes diante de situações de realidade” (MST, 1999, p. 8). A desarticulação entre teoria e prática é a principal característica do saber tradicional e conservador. Quando a produção do saber teórico dialoga com a capacitação, histórias de vida, gestos, símbolos, identidades e relação prática-teoria-prática, a práxis transformadora se consolida. A práxis surge como possibilidades de emancipação das escolas do campo, enfrentando distorções e simplificações presentes na realidade. As escolas do campo, nessa conjuntura, podem ser espaços de produção crítica e coerente do saber. Segundo Caldart (2000, p. 241),

O MST enxerga na escola [...] a construção histórica do valor do estudo na conformação dos sem-terra – e estudo aqui compreendido mesmo em sua ênfase (não exclusividade) na produção do conhecimento. Conhecer a realidade de forma cada vez mais ampla, profunda e em

perspectiva histórica é um desafio fundamental para participação crítica e criativa de cada sem-terra na consolidação do projeto histórico do Movimento. A escola não é o único lugar onde se estuda, mas há uma associação simbólica, cultural, muito forte entre escola e estudo.

Os movimentos sociais do campo, quando utilizam a nomenclatura “*partir da realidade*”, consideram os pontos de partida e chegada, com objetivos claramente definidos. Na compreensão dos princípios político-pedagógicos que fundamentam a educação do campo, tal olhar é extremamente relevante. A realidade trabalhada pelos movimentos sociais deve ser conhecida e transformada. Certamente, não tem sentido conhecer todo o mundo, mesmo se fosse possível, sem antes conhecer as relações sociais e familiares, os educadores, educandos, as escolas do campo e as regiões onde os sujeitos, individuais e coletivos, resistem. Essa é uma boa oportunidade para as escolas do campo enfrentarem o modelo tradicional, livresco, conteudista e distante da realidade dos educandos(as).

É necessário romper com as formas alienantes e hegemônicas do conhecimento que massifica, pautado na decoreba, no desinteresse e tédio nas escolas. Partir do conhecimento mais próximo tem se mostrado um mediador no processo de ensino-aprendizagem, transitando do particular ao geral e do geral ao particular. Nosella (1992) afirma que não se pode mais acreditar ou investir num processo de formação que parta apenas da existência de uma linguagem ou conteúdos prontos e acabados, objeto de ensino do professor e apreensão do aprendiz. Não se trata mais de aprender um determinado conceito, para dele se apropriar, mas de usá-lo e, usando-o, apreendê-lo e transformá-lo.

A valorização do trabalho agrícola, a cultura camponesa e a formação política são essenciais para pensarmos a realidade da educação do campo. Tais aspectos podem ser articulados aos conteúdos específicos das disciplinas curriculares. Educadores e educandos são convidados para debaterem os seus conteú-

dos específicos, projetos de vida, realidades camponesas e as lutas vivenciadas pelos sujeitos do campo. Como salienta Paulo Freire (2001), as lições de história começam a partir da realidade do aluno e a aceitação da palavra do outro, constitutiva de nossas próprias palavras. Compreendemos que o conhecimento não está de antemão pronto, como um sistema que o sujeito se apropria para usá-lo. No processo de trocas e na atividade da linguagem, ele vai se reconstituindo. Segundo Gramsci (1976 apud Nosella, 1992, p. 15),

é preciso desacostumar-se e parar de conceber a cultura como saber enciclopédico, para o qual o homem é um recipiente a ser enchido e no qual devem ser depositados dados empíricos, fatos brutos e desarticulados.

Compreendemos as interfaces da educação do campo e os movimentos sociais, articulados às aprendizagens significativas, aos saberes populares e à valorização das experiências individuais e coletivas. A apropriação crítica dos conteúdos sistematizados nas escolas do campo é uma das responsabilidades de educadores(as) comprometidos com a educação do campo. Respeita-se os educandos, as questões étnicas e de gênero, etnias, classe social, necessidades especiais, identidades e memórias, saberes, gestos, histórias de vida, entre outros aspectos que sinalizem a estreita relação entre teoria, prática e exercício da cidadania. Os debates nas escolas do campo devem possibilitar o diálogo e a vivência, sem restrições, com as questões práticas que envolvem a democracia, igualdade e liberdade. As possibilidades de colaboração e construção de um país socialmente mais justo estão postas. A defesa de políticas públicas que enalteçam a reforma agrária popular, melhor distribuição de renda, valorização da educação do campo e os princípios educativos presentes nos movimentos sociais, gera novas formas de resistências. A dignidade no campo passa, necessariamente, pela transformação das realidades conservadoras, autoritárias, individualistas, machistas e homofóbicas. Segundo o coletivo de educação do MST (1999, p. 11),

Em nossa proposta de educação, não acreditamos numa pedagogia centrada nos conteúdos, ou seja, naquela que considera que os conteúdos são a parte mais importante do processo educativo, sendo o seu domínio teórico a demonstração de que a pessoa está sendo bem educada. Não acreditamos nisso! Partilhamos da convicção pedagógica de que os conteúdos são instrumentos para atingir nossos objetivos, tanto os ligados ao ensino quanto à capacitação.

Importante ressaltar que o educando carrega para escola conhecimentos historicamente construídos, em especial, suas histórias de vida, identidades e memórias na relação com a educação popular. Vivendo numa sociedade letrada, o estudante, muito antes de escrever, convive com a língua escrita e falada. Nesse sentido, as múltiplas histórias de vida dos sujeitos não podem ser negligenciadas. Deve ser constante nas escolas do campo a interação entre o que se escreve, conta, discute e sugere. Uma prática muito próxima dos conceitos trabalhados por Gramsci no livro de Nosella (1992, p. 38):

E vimos em torno a nós, apertados, sentados em bancos incômodos e num estreito espaço, ajuntar-se esses alunos atípicos, em sua grande maioria não mais jovens e que passaram, portanto, aquela idade quando o aprender é coisa simples e natural, todos inclusive cansados por uma jornada de oficina ou de escritório, seguir com atenção mais intensa o desenvolver-se da lição, esforçando-se de tomar nota no papel, deixando perceber de forma concreta que entre quem fala e quem escuta havia-se estabelecido uma viva corrente de inteligência e de simpatia. Isto não seria possível se nesses operários o desejo de aprender não surgisse de uma concepção de mundo que a própria vida ensinara-lhes e que sentem necessidade de esclarecer para possuí-la completamente, para poder-la plenamente atuar. É uma unidade que já existe antes e que o ensino quer reforçar, é uma unidade vivente que nas escolas burguesas em vão se procura criar.

Para Caldart (2000, p. 4), cada sem-terra que entra no MST entra também num mundo já produzido de símbolos, gestos, exemplos humanos, valores, que a cada ação ele vai aprendendo a significar e ressignificar. A preocupação com a construção das memórias e identidades do campo é uma necessidade nas escolas. Educadores e educandos têm a oportunidade de conhecer, discutir, refletir e opinar acerca dos seus valores, dilemas, sonhos, limites e possibilidades. Com tais comportamentos perceberemos relações ampliadas de solidariedade entre os sujeitos, aliçadas nas diversas histórias de vida. Pensar na solidariedade e no belo, tendo a possibilidade de viver e reviver sonhos e utopias, combina com a valorização constante da educação do campo pelos movimentos sociais. Ela alimenta a esperança de educadores e educandos. Significa paixão. Mobiliza homens e mulheres na produção crítica, consciente e emancipadora do conhecimento. É por meio do saber-fazer histórico que os sujeitos, individuais e coletivos, enfrentam as dificuldades, com entusiasmo frente aos fracassos e desajustes impostos pelo atual sistema político e econômico. No contato com a mística, a poesia e os sonhos resistem às lutas e buscam uma vida mais digna. Stédile, na contracapa do livro organizado por Bogo (2002), afirma que,

No MST, a poesia é mais do que uma simples arte. É a forma de animar os passos na busca da terra que se distanciou dos corpos de quem precisa dela para marcar o tempo de sua existência. [...] esta pedagogia de dizer com versos está enraizada na existência de poetas e poetizas que nos antecederam e vivem em seus versos, emendados nos versos de nossos jovens e crianças que, sob as lonas pretas, não deixam de sonhar com a liberdade. A política sem poesia perde a consciência das mudanças que deve alcançar. Perdendo a consciência, perde os sentimentos. Sem sentimentos o homem vira pedra; elas não falam de si, apenas fazem a terra suportar seu peso.

Segundo Honneth (2003), o reconhecimento deve envolver três aspectos essenciais: a experiência do AMOR e a possibilidade

da autoconfiança; a experiência do reconhecimento JURÍDICO e do autorrespeito; a experiência da SOLIDARIEDADE e a relação com a autoestima. Notamos que o desrespeito às identidades dos sujeitos do campo nos meios de comunicação, imprensa, instituições públicas e privadas na sociedade brasileira contribui com provocações, humilhações e destruição da autoestima. Acreditamos que a esperança e a ética do ser humano devem dialogar com os sonhos, lutas e respeito aos sujeitos, individuais e coletivos. Respeito que vá além dos debates teóricos. Os educadores das escolas do campo, em sua grande maioria, compreendem a necessidade de valorização da poesia, artes, versos escritos e cantados por seus educandos. O olhar criterioso acerca das políticas públicas de educação do campo é outra preocupação estratégica desses sujeitos, relatadas, por exemplo, nos fóruns de educação do campo e nas atividades desenvolvidas junto às licenciaturas em educação do campo. Esse olhar permite uma maior aproximação com a experiência do amor, da solidariedade e a luta pelo reconhecimento identitário, defendida em Honneth (2003).

Caldart (2004) sinaliza para urgência de uma pedagogia do oprimido que dialogue com a articulação nacional por uma educação do campo, com os trabalhadores(as) rurais e seus diversos movimentos sociais. Uma educação que valorize os sujeitos e suas lutas sociais, numa perspectiva que contemple a formação política, emancipatória, histórica e identitária. A conquista da educação do campo pelos movimentos sociais é um projeto em disputa pela hegemonia, e inscreve-se como um dos componentes indispensáveis e estratégicos das forças políticas, em luta pelo alargamento da democracia na sociedade brasileira, nos campos e nas cidades. As formas de pressão, de negociação, os mecanismos de decisão adotados e as tensões permanentes podem contribuir na construção da consciência crítica, conquista de direitos, coerência na utilização dos saberes e fortalecimento da autonomia intelectual de educadores e educandos.

A escola tradicional e conservadora do meio rural, historicamente, não reconheceu o potencial dos educadores e educandos,



suas histórias de vida, valores e sonhos, desconsiderando diversas oportunidades de consolidação da identidade camponesa. Honneth (2003) sinaliza que o desrespeito à identidade pode acarretar maus-tratos práticos. São tiradas violentamente de um ser humano todas as possibilidades da livre disposição sobre o seu corpo. Representa a espécie mais elementar de rebaixamento pessoal. Esse desrespeito pode ofuscar os sentimentos e provocar a baixa autoestima dos sujeitos, individuais e coletivos, distanciando-os das suas histórias de vida. Espaços de conflitos e contradições internas são criados, recusando-se as individualidades e o reconhecimento identitário. Honneth (2003) destaca ainda que o processo de construção e fortalecimento da identidade, pessoal e coletiva, passa necessariamente pela luta por reconhecimento.

Retomando a análise feita por Honneth (2003), entendemos que as escolas do campo podem contribuir com a elevação da autoestima e formação do ser humano crítico, autônomo e participação social nos espaços de integração política. É possível que tais atitudes não estejam desvinculadas da capacidade de mobilização que acampados, assentados, ribeirinhos, quilombolas, pesadores, caçaras e indígenas constroem no seu íntimo. A educação do campo é uma conquista dos movimentos sociais e o reconhecimento identitário rompe com o tradicional isolamento e individualismo imposto pela sociedade neoliberal, contribuindo no processo de participação e cooperação entre os sujeitos. Essas experiências de reconhecimento e resistência podem ser transformadas em ferramentas de lutas, em prol de políticas públicas de educação do campo (Molina, 2012; 2011; 2014).

Para Honneth (2003), a luta por reconhecimento é permeada pela valorização dos sujeitos, confiança, emoção e carências. Nessa conjuntura de debates é possível que as escolas do campo utilizem, por exemplo, músicas, danças, fotografias, vídeos e literatura como ferramentas metodológicas. Trabalha-se com a renovação dos sonhos, ideais e valores da dignidade humana, reconhecendo a realidade de vida dos educadores e educandos. As místicas, festas, confraternizações, piadas, lembranças das

marchas, acampamentos e enfrentamentos com autoridades policiais são incorporados como parte dos conteúdos nas escolas do campo. Espaços essenciais para o trabalho com as memórias, narrativas e contos. Importante ainda na renovação das forças, estímulo nos momentos de incertezas, dificuldades e lembranças dos antigos companheiros, os movimentos sociais do campo, na busca contínua dos sonhos, lutas e utopias, valorizam as poesias, artes, versos e liberdade. Para o MST (2000, p. 19),

A música, o teatro, a dança, a pintura, poesia, as festas populares – que celebram os momentos de conquista e vitória, contribuem para desenvolver a criatividade e habilidade artística e fortalece nossa identidade histórica e cultural. É através de momentos de arte e beleza que cultivamos novos sentidos para a caminhada e preservamos nossa história.

Entendemos que as políticas públicas em educação do campo devem considerar os sonhos, as emoções e histórias de vida dos educadores e educandos, encarando-as como possibilidades de superação das dificuldades enfrentadas pelos movimentos sociais nos espaços de formação política. Dependendo do grau de envolvimento, criticidade e conscientização dos sujeitos, individuais e coletivos, os valores defendidos nas escolas do campo podem gerar alívio, tensão e respeito. Os obstáculos presentes, por exemplo, nas ocupações de terras, acampamentos, lona preta, marchas, entre outros aspectos, são enfrentados. Caldart (2000, p. 134) faz o seguinte questionamento: “O que manteve estas pessoas em Marcha, tomando chuva, fazendo bolhas no pé, exaurindo sua força física, mesmo sabendo que ainda não era para sua terra que caminhavam?”. Para Honneth (2003), o importante é perceber os conflitos que se originam das inúmeras experiências de desrespeito e de não reconhecimento da identidade pessoal e coletiva, atrelada à esfera emotiva, social e jurídica. Diante das dificuldades que ainda devem ser superadas, a luta pela sobrevivência individual e coletiva passa necessariamente pelas várias cercas

do judiciário, da polícia, mídia, escola e educação. Essas cercas, quando derrubadas, simbolizam respeito e valorização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Fazem a sociedade refletir sobre as imensas desigualdades em nosso país e a necessidade de valorização, entre outros aspectos, da agricultura familiar, orgânica e agroecológica, em contraposição à fome presenciada.

### **Considerações finais**

As políticas públicas de educação do campo em diálogo com os movimentos sociais constituem-se em mecanismos para fazer emergir sonhos e esperanças de educadores, educandos e trabalhadores rurais, num projeto coerente com a realidade de vida dos sujeitos, individuais e coletivos. A escola do campo na luta por inclusão social, diversidades, direito à terra e defesa dos direitos humanos é valorizada. Esse é um espaço de construção da cidadania plena, contrária às ações reprodutivistas e produtora de desigualdades. Entendemos que a luta por uma educação do campo deve enfrentar as várias cercas impostas pela escola tradicional, com seus projetos autoritários e deslocados da realidade camponesa. As cercas, quando derrubadas, simbolizam respeito, organização e valorização dos movimentos sociais. Fazem a sociedade refletir sobre as dificuldades encontradas, em especial, a miséria, o latifúndio e o analfabetismo. As escolas do campo devem ser espaços de aprendizagens coletivas, construção política e luta pelo reconhecimento identitário, valorizando os processos de formação, as experiências educativas e o protagonismo da realidade camponesa, com suas histórias individuais e coletivas.

Percebemos que os princípios pedagógicos da educação do campo estabelecem estreita relação com os movimentos sociais, considerando as diferentes realidades, os contextos históricos, as diversidades sociais e culturais. Nessa conjuntura, as escolas do campo não podem ser a mesma para pescadores, ribeirinhos, caiçaras, atingidos por barragens, pequenos agricultores, acampados e assentados da reforma agrária, aldeias indígenas, terri-

tórios quilombolas, entre outros sujeitos, individuais e coletivos, do campo. Nesses espaços, educadores, educandos, militantes, crianças, jovens e adultos aprendem, ensinam e se conhecem. Educa-se para cidadania, conscientização dos problemas e enfrentamento das dificuldades. Tais dificuldades podem ser vencidas com perseverança, dedicação, lutas, formação política, formação continuada de educadores(as) e políticas públicas efetivas de educação do campo, que considerem a realidade dos movimentos sociais. Acreditamos que a práxis libertadora é uma possibilidade, quando ação e reflexão são organizadas com o objetivo de transformar a realidade dos sujeitos camponeses. Nessas alianças, a educação do campo pode ser uma das ferramentas no processo de compreensão das lutas e demandas educacionais defendidas pelos movimentos sociais.

Por fim, acreditamos que os movimentos sociais do campo, enquanto sujeitos coletivos, podem contribuir com as universidades, escolas do campo, secretarias estaduais e municipais de educação, formando educadores e educandos que respeitem as identidades dos trabalhadores rurais, lideranças comunitárias, simpatizantes da luta pela terra e educação do campo, numa perspectiva crítica e emancipadora, somados à construção de novas experiências de produção orgânica, agroecológica e cooperativa. Entendemos que os objetivos deste texto foram alcançados, privilegiando as histórias de vida de educadores e educandos, memórias e vida cultural, constitutivas de valores, conflitos de ideias, lutas pelo reconhecimento identitário e novas formas coletivas e democráticas de relacionamentos, na interface entre educação do campo e movimentos sociais. Queremos salientar que a educação do campo não está isenta de valores e, por isso, não é neutra. Assim, a história pessoal e coletiva dos sujeitos históricos permeou o desenvolvimento desse capítulo.

## Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. Nova forma de luta pela terra: acampar. **Revista Reforma Agrária**. Campinas, v. 15, 1985.

APARECIDA, Maria Fonseca Cida. **Pedagogia da Alternância e Educação do Campo**: a formação de jovens na Escola Família Agrícola de Orizona. Novas, 2013.

BICALHO, Ramofly; BUENO, Marília C. M. Educação do campo, pedagogia da alternância e formação do educador. **Educação & Linguagem**, v. 19, n. 1, p. 189-204, 2016.

BICALHO, Ramofly; BEZERRA, Sebastiana Ferreira. A influência histórica dos movimentos sociais em favor das políticas públicas de educação do campo. **Cadernos Cimeac**, Uberaba, v. 8, n. 1, 2018.

BICALHO, Ramofly; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira. Políticas públicas em Educação do campo: interfaces entre movimentos sociais e atores político-institucionais. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 3, n. 4, p. 267-290, 2018.

BICALHO, Ramofly. Reflexões sobre o Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. **Eccos**, São Paulo, n. 45, p. 221-236, 2018.

\_\_\_\_\_. A concepção de educação do campo no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). **Inter-ção** (on-line), v. 42, n. 2, p. 297-310, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2uIDqBC>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017.

BICALHO, Ramofly; OLIVEIRA, Jean Rubyo. Interfaces entre educação profissional e pedagogia da alternância. **Série-Estudos (UCDB)**, Campo Grande, v. 22, n. 46, p. 195-212, 2017.

BITTENCOURT, Circe M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

BOGO, Ademar (org.). **MST: Caderno de cultura n. 1 – gerações**: coletâneas de poesias. São Paulo, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN** n. 9.394/1996. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Pronera**: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Incra – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Brasília: MDA, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília.

\_\_\_\_\_. **Procampo** – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010**, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pronacampo** – Programa Nacional de Educação do Campo. Brasília, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzáles; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete; et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel E.; DAROS, Diana (orgs.). **Caminhos para transformação da Escola 2**: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

DE ROSSI, Vera Lúcia S. **Gestão do projeto político-pedagógico**: entre corações e mentes. São Paulo: Moderna, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST**: formação e territorialização em São Paulo. São Paulo: Hucitec, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

MAZUR, Ivania Piva. Fechamento de escolas do campo: alguns apontamentos. In: SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR EM EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS, 5. 2015, Paraná. *Anais...* Paraná: Unioeste, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições do Pronera à Educação do Campo no Brasil Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (orgs.). **Memória e história do Pronera**: contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do desenvolvimento Agrário, 2010, p. 29-63.

MOLINA, Mônica C.; FREITAS, Helena C. de A. (orgs.). **Em Aberto**: Educação do Campo. Inep/MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. MDA / Série Nead Debate 23, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA – MST. **Caderno de Educação n° 8**: Princípios da Educação no MST. São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cartilha de saúde n. 5**: construindo o conceito de saúde do MST. São Paulo, 2000.

NIKITUÍK, Sônia M. L. (org.). **Repensando o ensino de História**. v. 53. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões de nossa época).

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do Campo**: campo – políticas públicas – educação. Incra, MDA/Nead, 2008.

SARAMAGO, José. In: SALGADO, Sebastião. **Terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e Educação superior**: Projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).





# DISCUTINDO O PÚBLICO E O PRIVADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: A BNCC EM FOCO<sup>1</sup>

Maria Raquel Caetano<sup>2</sup>

## Introdução

A crise que vivenciamos não é uma crise cíclica, mas uma crise estrutural do capital. Trata-se, portanto, de um sistema socio-metabólico, conforme Mézsáros (2011), que organiza estruturas produtivas para encontrar recursos e saídas para sua expansão e acumulação, a partir de estruturas totalizantes de organização e controle social. Os componentes centrais desse sistema são o tripé capital, trabalho e Estado. Nessa interrelação, a completa sujeição do trabalho ao comando do capital constitui a questão central da dinâmica do processo de produção e reprodução social.

Na conjuntura de crise estrutural, o capital cria estratégias para sua própria superação. O neoliberalismo e a terceira via são estratégias utilizadas para superar a crise. Peroni (2008) destaca que as teorias neoliberal e terceira via têm em comum o diagnóstico da crise do capital, de que o culpado é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação: o neoliberalismo defende a privatização e, a terceira via, o Terceiro Setor. “Nos dois, o Estado não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: um repassa para o mercado e o outro para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos” (Peroni, 2008, p. 2). O repasse das políticas sociais, neste caso, à educação, é firmado por meio de parcerias, que acontecem na medida em que há transferências de responsabilidades,

---

1. Parte dos referenciais utilizados nesse capítulo foi publicado em *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 4, n. 2, 2018.

2. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, do Campus Sapucaia do Sul.

esta transferência é chamada, ideologicamente, de parceria entre o Estado e a sociedade civil, com o Estado supostamente contribuindo, financeira e legalmente, para propiciar a participação da sociedade civil. (Montano, 2002, p. 5)

A suposta neutralidade das estratégias assumidas para superar a crise do capital e as discussões educacionais vinculadas a elas não são desinteressadas, portanto, a neutralidade nesse contexto exposto é impossível. As ações empresariais, no campo da educação, desenvolvem práticas que promovem a síntese entre interesse individual e interesse geral. Ela não interfere nos interesses econômicos, nem se opõe ao Estado, ao contrário, ela atua por meio do e com o Estado, modificando a cultura organizacional, fazendo com que o Estado aprenda com as “qualidades” do setor privado: a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia, ou seja, aprenda sua visão hegemônica de mundo. Essa hegemonia é abordada a partir de Gramsci (1991) com o significado de organização do consenso. Ou seja, uma classe ou fração de classe no poder torna-se efetivamente hegemônica a partir do momento em que consegue obter,

tanto por parte das classes aliadas quanto por parte das classes subalternas, uma identificação destas com o seu projeto ideológico de dominação; quando sua visão de mundo particular universaliza-se, sendo compartilhada como própria pelas demais classes. (Gramsci, 1991, p. 185)

Nesse sentido, abordamos a atuação dos sujeitos individuais e coletivos no Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. Esse movimento conta com a atuação do empresariado atuando na educação, a partir da bandeira da qualidade e equidade, legitimando ideias, concepções e ações aceitas pela sociedade.

O capítulo tem como objetivo apresentar como o setor privado passa a exercer influência e direção sobre a agenda educa-

cional das reformas a partir da oferta de soluções privadas para sistemas públicos e as relações entre o público e o privado no contexto de crise do capital que utiliza como estratégia o repasse das políticas de educação para o Terceiro Setor, que chamamos de mercantil. Dessa forma, o trabalho apresenta os sujeitos que participaram da construção e atualmente da implementação da Base Nacional Comum Curricular por meio da inserção de propostas privatistas nesse processo.

No desenvolvimento metodológico, procedemos ao levantamento e à análise de fontes primárias (documentos oficiais, institucionais e relatórios) e secundárias (pesquisas e produções já desenvolvidas sobre o tema, além de sites oficiais, visando mapear os sujeitos e o conteúdo proposto). Para isso, serão abordadas, neste estudo, as produções já realizadas por Caetano (2013; 2015; 2018); Peroni (2008; 2013; 2015); Stephen Ball e Deborah Youdell (2008), Ball e Olmedo (2013), Mézsáros (2002; 2011), Thompson (1981), além do aporte teórico de outros autores e pesquisas já realizadas. Buscamos seguir ainda as contribuições para análise de documentos e textos de Shiro-ma, Campos e Garcia (2005, p. 432) que

devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos. Tal movimento, [...] com discursos produzidos em outros campos discursivos, demarca um novo terreno de análise.

Visamos evidenciar, assim, a historicidade dos acontecimentos, contextualizando-os no tempo, no espaço e nas formações sociais concretas em que se materializam (Ciavatta, 2009).

É a partir dessa questão que atentaremos para o movimento da política educacional a partir de uma articulação complexa entre o público e o privado. Essa articulação ganha amplitude teórica a partir do momento em que integra as políticas educacionais reformistas e privatistas no atual momento histórico.

## Educação e o mercado de políticas educacionais

As reformas educacionais em curso no Brasil, redefinem as formas de compreender a gestão da educação e da escola, introduzindo novos elementos, como as parcerias público-privado, a gestão por resultados, o voluntariado, a terceirização e, também, o que chamamos de privatização, trazendo implicações à educação e à escola.

A privatização da educação envolve uma variedade de processos. Para abordar a privatização, utilizamos a abordagem de Lima (2013, p. 178-179) que compreende que a privatização pode,

portanto, significar muitas e diferentes coisas, desde a erosão das responsabilidades estatais em benefício de privados, desregulação, concessão a privados, parcerias, construção de redes nacionais de ensino, já não públicas, mas híbridas ou baseadas em parcerias público-privadas, escolas públicas com estatutos de fundação e regidas pelo direito privado, escolas públicas cuja gestão foi concessionada a privados, financiamento através da captação de alunos e respectivos “cheques-ensino” pagos pelo Estado, interferência crescente no currículo, na prática pedagógica, na avaliação, etc., por parte de instituições privadas, empresas e fundações, organizações não-governamentais diversas ou do chamado “terceiro setor”. Privatização pode, ainda, significar a crescente introdução de modos de gestão considerados típicos das organizações privadas, ideologicamente consideradas mais bem geridas, em busca da “zero-burocracia”, mais ágeis e manejáveis em ambientes incertos e turbulentos, centradas nas necessidades do cliente ou consumidor, induzindo a competitividade no seu interior através da adoção de mercados internos, ou seja, seguindo os princípios normativos e as prescrições técnico-instrumentais da chamada “Nova Gestão Pública”.

As tendências à privatização estão tendo maior ou menor influência nos diferentes países e se concretizam de diferentes formas nos sistemas de educação pública. No Brasil, o Relatório sobre Privatização da Educação na América Latina e Caribe (2012) aponta a atuação do Terceiro Setor e a presença de negócios transnacionais ligados a setores financeiros e privados tradicionais do país (2012). Peroni (2013), com a contribuição de pesquisadores na área, aborda as diferentes formas de privatização do público: a filantropia empresarial, o capitalismo social, as redes de políticas globais, consultorias internacionais e parcerias público-privadas e o quanto implicam na garantia dos direitos sociais e da democracia. Portanto, a educação, como um direito, não pode ser tratada como mercadoria, como querem os reformadores. Essas organizações da sociedade se apresentam, em muitos casos, como sem fins lucrativos e têm uma ligação direta com os bancos ou institutos ou constituem um braço complementar às grandes corporações. Segundo o relatório, há outras formas de privatização na educação do país, como a venda de livros ou sistemas apostilados, propostas de formação de professores e gestores e desenvolvimento curricular, entre outros.

No Brasil, quando examinamos o período pós-golpe que visa radicalizar a reforma do Estado iniciada em 1990, o objetivo é “privatizar tudo o que for possível”, tanto na infraestrutura econômica quanto na infraestrutura social (Fagnani, 2017, p. 11), para diminuir o tamanho do Estado, que, segundo os neoliberais, gastou demais com políticas sociais.

Sob o projeto neoliberal e conservador, as reformas educacionais foram aprovadas sem discussão com as bases, mas sob resistência de professores, estudantes, sindicatos e membros da sociedade. É o caso da Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, que vêm apresentando a disputa por projetos e que têm no centro “a direção e o conteúdo da educação pública brasileira”.

No caso das reformas educacionais atuais, diagnosticamos a hegemonia do empresariado e da mídia tradicional sob parte da

população, quando apontam a ineficiência do padrão de gestão vigente na educação e que, segundo eles, pode ser salva com os mecanismos de gestão da esfera privada, reconhecidos como capazes de responder à necessidade de melhoria dos índices educacionais e, ao mesmo tempo, não aumentar os gastos do Estado, inserindo na educação a lógica do mercado, formando um quase-mercado. A alternativa encontrada foi a de introduzir concepções de gestão e projetos privados nas instituições públicas sem alterar a propriedade dessas, ou seja, a instituição continua pública, mas o conteúdo passa a ser as soluções oferecidas pelas instituições privadas.

O avanço das relações entre o Estado e o mercado de soluções educativas tem contribuído para a redefinição da natureza do próprio Estado (Ball, 2014). Para o neoliberalismo, o Estado, ao mesmo tempo em que reduz as políticas sociais, é um importante criador de mercados, oportunizando novos negócios, e as reformas educacionais passam a ter um papel importante nesse mercado. O mercado cresce, partindo das reformas e das novas demandas criadas por elas. As soluções para problemas públicos pelas empresas originaram um mercado de serviços e produtos educativos privilegiando soluções privadas.

Surgem os empreendedores de políticas, conforme observa Ball (2014), que incluem “capacidade intelectual, conhecimentos de políticas, liderança e habilidade de formação de equipes, contatos e habilidades estratégicas” (2014, p. 41), tudo isso organizado rapidamente para enfrentar grandes desafios. Junto a isso, os novos filantropos (Ball, 2014) que buscam impactos e resultados dos seus investimentos por meio de resultados mensuráveis e o retorno dos seus investimentos.

Uma das questões fundamentais para reflexão é a divulgação do pensamento hegemônico de modelos baseados em empresas e das ideias de uma determinada classe que esses sujeitos representam, alterando o conteúdo da educação.

As políticas educacionais são também objeto de disputa entre redes globais, instituições nacionais, organismos e empresas internacionais, ONG, *think tanks*, consultores e especialistas, empreendedores sociais, filantropos em que “diversos discurs-

“... eles fluem e ganham legitimidade e credibilidade” (Ball, 2014, p. 34), ou atuam por meio de consensos entre elas num mesmo projeto, numa mesma rede.

O que chamamos privatização da política, envolve empresas de conhecimento e consultores de quem o governo e as próprias instituições compram o conhecimento de política para ser desenvolvido nos sistemas e escolas públicas com o discurso de inovação e modernização. As políticas tornaram-se um negócio, uma mercadoria, que pode ser comprada pelos sistemas educacionais do Estado, além do que, passam a exercer influência e direção sobre a agenda educacional das reformas. É importante destacar que esses sujeitos participam, também, de uma rede de associações corporativas como Lide, Gife, Parceiros da Educação, Parceiros Voluntários e Todos Pela Educação.

Ocupam ora o Estado, ora o mercado, atuando para que as políticas estatais se voltem para a satisfação dos interesses hegemônicos do capital e não dos setores populares. Para esses, ao contrário, criaram e fomentaram ONGs, institutos e fundações voltadas para formas de convencimento que incutem a ideia de que são de responsabilidades desses setores a melhoria das áreas sociais sob a designação de “solidariedade”, de “responsabilidade social”, “participação”, “parceria”, entre outros. Assim, ampliaram, nos últimos anos, mediante posições ocupadas, tanto na sociedade civil quanto na política, suas redes de relacionamento, legitimando influências perante a sociedade e o Estado brasileiro, cuja premissa principal foi a de que o Estado era burocrático e um obstáculo ao livre andamento do mercado.

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas passam a assumir, no próprio discurso, o fracasso da escola pública, apresentado como reflexo da incapacidade do Estado de gerir o bem público e, por outro lado, repassar as políticas educacionais para o mercado, como quer a agenda neoliberal. Com isso, se justifica, também, no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regulada pelas leis do mercado (Saviani, 2008.).

Se as diferentes formas de privatização implicam, de certa forma, no afastamento do Estado da oferta direta de educação,



por outro lado ele atua na regulação e avaliação dos serviços educacionais (Robertson, 2012, p. 292). As implicações para a educação ocorrem na redução da participação e autonomia na elaboração das propostas educacionais como abordaremos a seguir, trazendo como exemplo o Movimento pela Base e os sujeitos que participam desse movimento.

## **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Movimento pela Base (MPB)**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma demanda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e uma agenda do Plano Nacional de Educação. O debate sobre a BNCC ganhou força em 2014, quando o Ministério da Educação (MEC) retomou o debate para a construção dos direitos de aprendizagem para a educação básica com o coletivo de educadores. Após 2016, o documento, que passou por três versões, pouco debatidas com os educadores, incluiu revisões internacionais baseadas no *Common Core* americano.

A base aprovada pelo CNE a partir do documento do MEC consolidou a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular que tomou o lugar de uma concepção de Base Comum Nacional, “conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã” (Aguiar; Dourado, 2018, p. 7). A BNCC foi aprovada por um Conselho Nacional de Educação (CNE) alinhado com o governo Temer e MEC, em dezembro de 2017, com voto contrário de três conselheiras<sup>3</sup> comprometidas com a educação pública e com as entidades educacionais que representam. Márcia Ângela Aguiar, na declaração de seu voto contrário à BNCC, deixou claro:

Declaro meu voto contrário ao Parecer referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentado pelos Conselheiros Relatores da Comissão Bicameral da

---

3. As conselheiras que votaram contra a aprovação da BNCC foram: Marcia Ângela de Aguiar, Malvina Tuttman e Aurina Oliveira Santana.

BNCC, José Francisco Soares e Joaquim José Soares Neto, alegando que o mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Declaro, ainda, que o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Anexo (documento – 3ª versão da BNCC) apresentado pelo Ministério da Educação, com lacunas e incompletudes, abdica do seu papel como órgão de Estado; fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação. (Aguiar; Dourado, 2017, p. 21)

Da mesma forma, a conselheira Malvina Tuttmann conclui seu voto afirmando: “lutarei para que o diálogo democrático e republicano aconteça em todos os espaços e recantos do Brasil, inclusive neste colegiado” (2018, p. 22). Nas palavras das conselheiras percebemos que o processo de elaboração e aprovação da BNCC não foi construído à luz da gestão democrática e está investido de interesses privatistas que serão implementados nas secretarias de educação e escolas.

Durante o processo de construção da base, movimentos empresariais se articularam por meio do Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), que coordenou esse processo e se apresentou como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atua, desde 2013, para facilitar a construção de uma base de qualidade. Esse movimento foi coordenado pela Fundação Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas, direcionando a política educacional brasileira, assim como ocorreu no *Common Core* americano, financiado pela Fundação Bill Gattes.

Em 2013, uma delegação brasileira constituída por deputados, secretários estaduais de educação, empresários, participou, em caráter de Missão Oficial, a convite da Fundação Lemann, do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais: Fortalecendo o Brasil para o Século XXI”, realizado na Universidade de Yale, nos Estados Unidos, já orientando a direção a ser dada a BNCC, segundo Requerimento 227/2013/CE (Brasil, 2013). Sucederam-se seminários, *workshops*, congressos, audiências públicas financiadas por instituições privadas participantes do MPB sobre a reforma e currículo. Em 2018, a Fundação Lemann levou oito servidores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para os Estados Unidos a fim de aprender com a experiência dos americanos em avaliar a BNCC deles, o *Common Core*, e transferi-la ao Brasil (Freitas, 2018, s/p).<sup>4</sup>

É nessa conjuntura que apresentamos as relações entre o público e o privado e a forma de atuação dos sujeitos a partir de Thompson (1981). Para o autor, entender um processo histórico é buscar, por meio das evidências históricas, apreender como homens e mulheres agem e pensam dentro de determinadas condições. Prossegue o autor, afirmando que

Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações e em sua autoconsciência dessa experiência. Por ‘relações determinadas’ indicamos relações estruturadas em termos de classe, dentro de formas sociais particulares. (Thompson, 1981, p. 111)

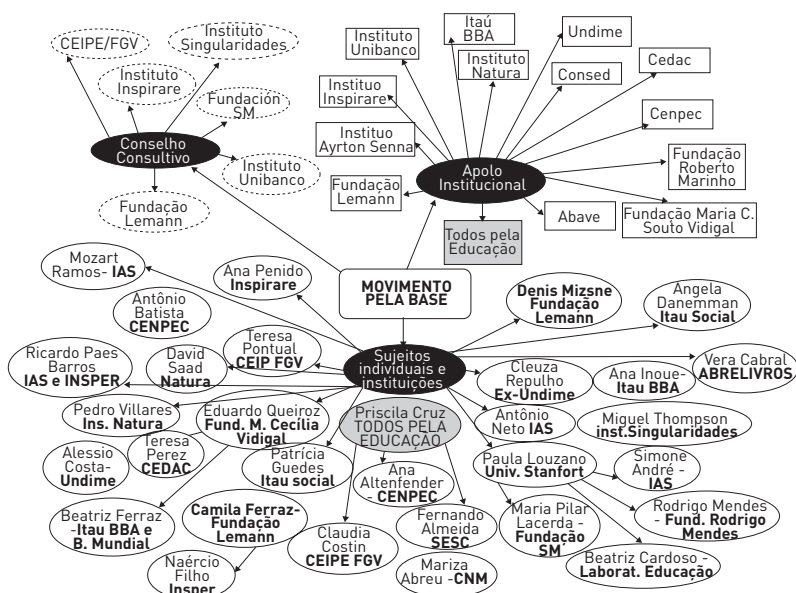
A organização do setor privado é cada vez maior e ocorre como uma rede. Para Ball e Olmedo (2013, p. 41), eles criam

---

4. Segundo o Sistema Eletrônico de Informações do Governo, a Fundação Lemann convidou oito servidores do Inep para o Encontro Internacional sobre Avaliações Educacionais de Larga Escala alinhadas à Base Nacional Comum Curricular que se realizou nos dias 5, 6 e 7 de agosto na sede do *Teachers College* – Universidade de Columbia – na cidade de Nova York (Freitas, 2018).

“redes dentro de redes [...] Esses são canais para a promoção de políticas e as ideias delineadas [...] se formam e são colocadas em prática”. Peroni (2015, p. 26) adverte que “as redes não são abstrações”. Elas “são formadas e operadas por sujeitos individuais e coletivos em um projeto de classe e são parte de uma ofensiva histórica do capital neste período particular do capitalismo”.

Em relação ao Movimento pela Base (MPB), os sujeitos vão se movimentando, trocando de lugares, e outros sujeitos vão se incorporando. A formação atual não é a mesma que iniciou o MPB em 2013, novos sujeitos foram se integrando a ele. Atualmente, o movimento apresenta a seguinte estrutura: pessoas, conselho consultivo e apoio institucional (MPB, 2018). Na figura abaixo, apresentamos as instituições formadas por institutos, fundações, braços de instituições privadas e bancos. No item pessoas, apresentamos os sujeitos e a instituição que representa.



**Figura 2. Quem são os sujeitos do MPB**

Fonte: Elaborado por Caetano, a partir do MPB (2018).

Conforme a Figura 2, podemos perceber o protagonismo de instituições ligadas ao empresariado nacional, inclusive com relações a redes internacionais em países sul-americanos e fora dele, embora se intitulem Terceiro Setor. Ganham destaque a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Inspirare, Fundação Santillana, Abrelivros, entre outros. Essas instituições têm em comum as relações com o organismo Todos pela Educação, um *think tank* para a educação ligado à rede latino-americana Reduca.<sup>5</sup>

Os sujeitos individuais que fazem parte do MPB desde a sua fundação estão ora no Estado e ora no mercado. As instituições que aparecem na Figura 2 oferecem todo tipo de soluções para a educação pública e lançam no mercado todo tipo de material, especialmente destinados à rede pública, da educação infantil ao ensino médio, tais como: programas, livros didáticos, softwares, manuais, plataformas digitais, formação de professores, incluindo contratação de consultores para todo tipo de serviços na educação.

Atualmente, o grupo que compõe o movimento, segundo ele mesmo, é formado por pessoas e instituições que atuam na área de educação. Muitos estão ou estiveram ligados a Undime, Consed, CNE, MEC. Outros estavam inicialmente no movimento e alçaram postos no MEC, como é o caso de Katia Smole ligada ao grupo Mathema que estava na primeira formação do MPB, ou Maria Helena Castro que foi secretária executiva do MEC na gestão FHC e Temer e faz parte da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave) que integra o Conselho Institucional do MPB. Ou, ao contrário, estiveram em funções públicas e hoje estão no privado, como é o caso de Ricardo Henriques que foi Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC (2004-2007) no Governo Lula e hoje integra o Instituto Unibanco; Ricardo Paes de Barros, que foi Secretário da

---

5. A Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (Reduca), formada por organizações sociais de 15 países latino-americanos, muitas dessas dirigidas por grandes empresários, que não mantêm ligações com a área educacional e sim com o setor privado (Caetano, 2017).

Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (2011/2015) no Governo Dilma Rousseff e hoje está no Instituto Ayrton Senna e no Insper ou Maria Pilar Lacerda que foi Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação de 2007 a 2012 e atua na Fundação SM ligada à Santillana. Essas relações entre público e privado são muito tênues quando tratamos de políticas educacionais no atual momento histórico, político e social.

No Quadro 8, apresentamos as “pessoas”, sujeitos individuais e a instituição que representa.

<b>Sujeitos individuais</b>	<b>Entidades que representam</b>
Aléssio Costa Lima	Presidente da Undime
Alex Canziani	Deputado federal e presidente da Frente Parlamentar da Educação
André Duarte Stábile	Ex-secretário municipal de Educação de São Caetano do Sul (SP).
Carmen Neves	Consultora do MEC
Artur Bruno	Professor de História e Geografia e Secretário do Meio Ambiente do Ceará
Antônio Ibañez Ruiz	Ex-membro do Conselho Nacional de Educação
Claudia Costin	Diretora do Ceipe/FGV
Cleuza Repulho	Ex-presidente da Undime
Dorinha Seabra Rezende	Deputada federal e integrante da Comissão de Educação da Câmara
Egon Rangel	Professor do departamento de linguística da PUC-SP
Francisco Aparecido Cordão	Ex-membro do CNE e titular da Academia Paulista de Educação
Frederico Amancio	Ex-Presidente do Consed e Secretário Estadual de Educação de Pernambuco
Guiomar Namó de Mello	Consultora de projetos educacionais e de formação de professores na SEE- SP e no MEC e membro do Conselho Estadual de Educação de SP
José Fernandes de Lima	Ex-membro do Conselho Nacional de Educação
João Roberto da Costa de Souza	Ex-secretário de Educação de Jacareí (SP)
Joane Vilela	Ex-Secretária de Educação de Foz do Iguaçu, Ex-Secretária Adjunta de Educação de SP e Ex-Dir. de Orientação Técnica da cidade de SP.

Kátia Stocco Smole	Secretária de Educação Básica do MEC (licenciada)
Lúcia Couto	Ex-Secretária de Educação de Embu das Artes/SP
Luís Carlos de Menezes	Professor Sênior do Instituto de Física da USP. Membro do CEE de São Paulo e do Conselho Técnico Científico da Capes/MEC para Educação Básica. Integrou o grupo de especialistas do MEC para a elaboração da versão preliminar da Base
Magda Soares	Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
Maria Helena Guimarães de Castro	Ex-Secretária-executiva do MEC
Maria Inês Fini	Presidente do Inep (licenciada)
Mário Jorge Carneiro	Chefe do Departamento de Matemática da UFMG
Mariza Abreu	Consultora da área de educação da Confederação Nacional de Municípios (CNM). Foi secretária estadual de educação do RS no Governo Yeda Crusius.
Natacha Costa	Diretora da Cidade Escola Aprendiz
Oswaldo Tietê da Silva	Presidente da Rede Integrada de Escolas Públicas do Rio Grande do Sul, associação de diretores de escolas públicas que busca uma educação pública de qualidade.
Paulo Schmidt	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
Raimundo Feitosa	Secretário Municipal de Educação de São Luís (MA)
Raph Gomes	Diretor de Currículos e Educação Integral do MEC (licenciado)
Raul Henry	Vice-Governador de Pernambuco
Ricardo Chaves de Rezende Martins	Consultor Legislativo da Câmara dos Deputados na área de Educação
Rossieli Soares da Silva	Ministro da Educação (licenciado)
Ruben Klein	Consultor da Fundação Cesgranrio
Suely Menezes	Presidente do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e conselheira do CNE
Teresa Pontual	Gerente executiva do Ceipe/FGV
Thiago Peixoto	Deputado Federal (PSD/GO)

**Quadro 8. Sujeitos individuais e as instituições que representam**

Fonte: Movimento pela Base, 2018.

Em relação às “pessoas” e às instituições que representam, participam do MPB secretários de educação e ex-secretários, integrantes e ex-integrantes do CNE, Inep, integrantes e ex-integrantes do MEC e o atual ministro da educação, Rossiele Rossi (agora licenciado do MPB), além de deputados integrantes da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, ex-integrantes da Undime, consultores, além de pessoas ligadas ao Partido da Social Democracia Brasileira, entre outros, que participaram e participam de propostas privatistas para educação, em municípios, estados e no MEC. Quem não está no MPB são os professores, que estão nas salas de aulas das escolas brasileiras, e são os profissionais que deveriam ser ouvidos quando da construção da política em uma ampla discussão. Eles são chamados para executar a política.

É do professor a tarefa da execução, que seria assistido e gerenciado pelos “coordenadores e analistas” (Guia de Implementação, 2018, p. 28-29) que planejam o trabalho a ser executado. Com isso, reforça-se a divisão entre os que pensam e os que executam. Isso leva o professor, muitas vezes, a dedicar-se exclusivamente à sua função, não se envolvendo com o funcionamento geral da educação, o que implica em saber fazer algo específico sem que tenha uma visão de conjunto e que se reflete na escola, com a perda da visão geral da educação, bem como suas implicações com o contexto social mais amplo (Caetano, 2016), que faz parte de um projeto educacional em disputa.

Ball (2014) tem pesquisado a ação dos filantropos e empreendedores de políticas e nos ajuda a compreender os movimentos da Fundação Lemann, cujo presidente é o empresário Jorge Lemann. A Fundação Lemann apoia, participa ativamente e é a secretária executiva do Movimento pela Base que, segundo o MPB, é para garantir a qualidade do documento e de sua implementação. No Relatório Anual 2014, informa que houve a intensificação na interlocução e parcerias com Undime, Inep, Capes, MEC, secretarias estaduais e municipais. Em relação à Base Nacional Comum Curricular, o mesmo relatório apresenta que a Fundação Lemann participou ativamente da construção de um



grupo plural que se mobilizou pela criação de uma Base Nacional Comum da Educação para o Brasil. Prossegue dizendo ainda que

produzimos estudos que contribuíram com o esforço do governo brasileiro de construir uma base comum para os currículos de todas as escolas do país. O tema entrou definitivamente na agenda pública nacional. (Fundação Lemann, 2014, p. 9)

Conforme Peroni e Caetano (2015), o MPB é composto de grandes instituições ligadas a empresas privadas, que se têm articulado com instituições educacionais globais, visando promover mudanças na educação dos países, especialmente no currículo e avaliação e, conseqüentemente, na formação docente, entre outros. Essas instituições propuseram conteúdos à base, como exemplo, o Instituto Ayrton Senna (IAS), que apresentou recomendações para o desenvolvimento de competências socioemocionais, e que, em estudo apresentado por Smolka et al (2015), expuseram as controvérsias relacionadas aos fundamentos epistemológicos do construto Big Five (competências socioemocionais) e posicionam-se contra a adoção e a implementação de tal proposta como política pública. Compreendemos as competências socioemocionais no currículo a partir da formação de uma nova sociabilidade (Gramsci, 1991) dos estudantes/trabalhadores, recomendadas por organismos internacionais como Unesco e OCDE e demandadas pela nova ordem mundial.

O IAS desenvolveu o Sistema Senna (*Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*). Tal sistema “será disponibilizado para apoiar gestores e educadores na tarefa de formular, executar e reorientar políticas públicas e práticas pedagógicas destinadas a melhorar a qualidade da educação no Brasil” (IAS, 2014, p. 22). A matriz orientadora do sistema Senna contém as competências a serem adquiridas e os comportamentos esperados que os alunos desenvolvam em suas atitudes cotidianas. Esse sistema já está sendo implantado em escolas estaduais do Rio de Janeiro (IAS, 2014), Espírito Santo e Santa Catarina.

Outro exemplo da atuação do IAS em relação às competências socioemocionais é a parceria com o estado de Mato Grosso do Sul como noticiado no site do Consed em 15 de março de 2018.<sup>6</sup> Diz a notícia que

em razão dessa necessidade e dada a expertise do Instituto Ayrton Senna nessa área, o Instituto coloca à disposição do Estado um serviço de assessoramento para a formação da equipe que se responsabilizará pela construção do currículo de Mato Grosso do Sul, de forma a apoiá-los na definição da proposta de Educação Integral que responda às necessidades da rede, da visão de criança, adolescente e jovem que querem formar, de uma matriz de competências que enderece o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes e, também, de metodologias integradoras como elemento dos subsídios para implantação do referencial curricular. (Consed, 2018, s/p)

Como já abordamos, a privatização da política envolve a compra de conhecimento da política pelo Estado, que é desenvolvida por meio de projetos e programas. Esses programas passam a ser desenvolvidos nos sistemas e escolas públicas, normalmente via discurso de inovação, modernização e qualidade, além de se tornarem um negócio, uma mercadoria, influenciando o conteúdo educacional que pretende a formação de um determinado estudante/trabalhador.

Sobre a Fundação Lemann, foi possível mapear a parceria com a Fundação Victor Civita que transferiu duas publicações com conteúdos destinadas aos professores: *Revista Nova Escola* e *Gestão Escolar*, em 2015. Em março de 2017, a Fundação Lemann mantenedora da agora Associação Nova Escola, fez uma parceria com o Google cujo objetivo é disponibilizar seis mil planos de aulas para professores da educação infantil ao 9º ano, já utilizando a BNCC, que até essa data não estava aprovada.

---

6. Disponível em: <<http://bit.ly/2ScJBvZ>>. Acesso em: 10 set. 2018.

Dados do Consed em 16 de março de 2018 revelam que a doação foi de R\$ 15,8 milhões.

Sob a coordenação do Instituto Inspirare, a Fundação Lemann e Nova Escola e apoio técnico do Movimento pela Base oferecem o curso Competências Gerais na BNCC aos professores, apoiando a BNCC. Nos links destinados aos cursistas está a plataforma Faz Sentido<sup>7</sup>, destinada às redes de educação pública. A Faz Sentido é uma parceria entre Instituto Inspirare, Instituto Unibanco, Agencia Tellus e Inketa. As duas últimas especialistas em desenvolvimento digital, conteúdo e inovação.

Em 2017, a Fundação Lemann<sup>8</sup> e a *Omidyar Network* anunciaram uma parceria para desenvolver soluções tecnológicas que facilitem a implementação da BNCC por meio da tecnologia.<sup>9</sup> A *Khan Academy*, plataforma de educação digital, ensina matemática, ciências e economia, entre outras áreas, com aulas gravadas e exercícios na tela do computador para alunos. Segundo Denis Mizne, quem compra o hardware é a escola. “A fundação banca a plataforma, a formação do professor e o acompanhamento” (Felitti, 2015).

No documento final da BNCC, intitulado *Educação é a base*, com o apoio do MPB (Brasil, 2017), apresenta as competências gerais que se tornaram obrigatórias para os sistemas e escolas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação, autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Se observarmos o

---

7. A plataforma disponibiliza soluções, orientações e ferramentas, bem como promover processos de troca e colaboração, para apoiar redes, escolas e professores de ensino fundamental II e ensino médio. Ver mais em: <<http://bit.ly/2Sb0kA4>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

8. Segundo o site da fundação, as soluções podem ter impacto direto na sala de aula e servir para professores ou alunos, mas também podem apoiar a gestão escolar, elaboração de currículos, rotina de secretarias de educação e envolvimento dos pais e responsáveis, entre outras questões (Fonte: <<http://bit.ly/2HV818A>>. Acesso em: 05 jan. 2019).

9. Fonte: <<http://bit.ly/2HV818A>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

conteúdo de cada competência, podemos observar os conteúdos nos quais destacamos no texto acima: socioemocional, educação financeira, cultura digital, empreendedorismo. Também destaco que o conhecimento se torna uma entre as dez competências.

No que se refere às competências e ao conteúdo contidos na BNCC, afirmamos que uma educação dessa natureza estaria mais adequada à formação de um sujeito adaptável ao mercado, atendendo, assim, ao princípio básico de flexibilidade da própria reforma trabalhista em curso. Partindo dos programas propostos como planos de aulas estruturados, atividades para serem aplicadas, entre outros, a função do professor fica restrita à de um técnico que escolhe o melhor caminho para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, atuando apenas como um participante/executor das decisões. Não é ao nosso ver, uma “proposta de formação integral, mas sim a formação do homem flexível e do trabalhador autônomo que constituem as referências do novo ideal pedagógico” (Laval, 2004, p. 3). Por um lado, a ideia de preparar a força de trabalho (Antunes, 2003; Frigotto, 1998; Alves, 2011) para uma nova forma de produzir na ‘fábrica’ – mais dinâmica, flexível e competitiva – e, de outro lado, responsabilizar a escola pela baixa competitividade do país.

Para esses grupos, os problemas educacionais têm sido considerados apenas como resultado de má gestão e do desperdício do Estado, como falta de produtividade, falta de esforço e conhecimento por parte do corpo docente que ainda utiliza métodos e currículos antiquados. Por isso, justifica-se a adoção de modelos de produtividade, de eficiência, inovação e competitividade para solucionar o problema enfrentado pela educação que, ao nosso ver, não apresenta inovação, é um retrocesso ao tecnicismo do século passado. A questão do investimento público na educação não é discutida por esses grupos.

Além disso, as mudanças propostas na BNCC estão baseadas nas reformas ocorridas internacionalmente que construíram e implementaram padrões curriculares nacionais, especialmente em português e matemática, base do Pisa e das avaliações

internacionais. Reformas estas questionadas por um conjunto de pesquisadores da área sobre as melhorias e ou prejuízos à qualidade da educação e que já foram desconstruídas em países como os Estados Unidos (Ravich, 2011).

Para o MEC, a BNCC será a referência para a formação de professores, adequação de livros e recursos didáticos, alinhamento nas avaliações, e será utilizada para provimento de infraestrutura escolar, ou seja, é a espinha dorsal da reforma da educação. Com a BNCC, o governo pretende sucatear a educação pública a fim de privatizá-la de todas as formas possíveis, e vem consolidando o projeto de submeter a educação escolar às prerrogativas do mercado, como já apresentamos.

### **Considerações finais**

Como introduzimos neste capítulo, o capital se dispõe a todo tipo de resposta e cria estratégias para sua própria superação, buscando recursos e saídas para sua expansão. As redefinições do papel do Estado fazem parte de um processo maior inserido na crise do capital e suas múltiplas relações com o contexto atual como uma saída a crise. O Estado redefine seu papel para com a educação pública, repassando, por opção política, para o terceiro setor ou mercado, parte da sua função, já que o Estado apresenta limites à medida que ampliou sua atuação na educação básica. Partindo dessa premissa, avançam as formas de privatização que vêm alterando a maneira como a educação é planejada, organizada, gerida e como o currículo é definido, influenciando o conteúdo da educação pública.

As reformas em curso no Brasil têm apresentado uma íntima relação entre o setor público e privado. A Base Nacional Comum Curricular foi construída pelo Movimento pela Base cujos sujeitos individuais e coletivos fazem parte da base empresarial brasileira. Embora considerada uma política pública de Estado, a opção pelo diálogo não foi com os professores e alunos, mas com o empresariado. O Movimento pela Base orientou desde o

início a construção da BNCC e agora coordena sua implantação. Esse grupo vem influenciando e disputando o conteúdo da proposta educacional brasileira. A disputa não ocorre apenas na oferta da educação e na gestão dos sistemas educacionais municipais, estaduais e federal, mas no controle do conteúdo, os livros didáticos, a avaliação, os professores e suas manifestações no cotidiano escolar. Faz parte desse processo a desqualificação da educação pública como instituição que atende à maioria do povo brasileiro. A solução é apresentada pelos empresários com propostas mercadológicas, que prometem soluções simplistas para problemas complexos em uma construção hegemônica de projeto educacional para a sociedade.

As instituições do Terceiro Setor, as quais chamamos de mercantil, passam a assumir um papel preponderante com o estabelecimento de bases políticas e sociais para legitimar projetos que se inscrevem na agenda de atualização política e econômica. Para operacionalizar essa estratégia, iniciativas como legitimar o terceiro setor mercantil e a responsabilidade social empresarial são postas em movimento, resultando na organização de empresários orientados para as questões sociais. Com essa perspectiva, organizações privadas sem fins lucrativos se apresentam como sujeitos individuais e coletivos capazes de intervir na educação do país. Elas advogam a necessidade do fortalecimento de suas instituições para provimento de serviços de interesse público.

Os empreendedores de políticas e os filantropos no Brasil já vinham utilizando os sistemas públicos como laboratórios para seus projetos, mas ganharam força a partir das relações que estabeleceram como em uma rede para se apoiar. Foi o momento oportuno para que pudessem, por meio do Estado, implantar seu projeto hegemônico, de classe, para a educação, tendo como pretexto a gestão para resultados, a modernização, a qualidade e a inovação.

A disputa de projetos não ocorre apenas na oferta da educação e na gestão dos sistemas educacionais municipais, estaduais e federal, mas no controle do conteúdo, dos livros didáticos, da ava-

liação, dos professores e suas manifestações no cotidiano escolar. Para o MEC, a BNCC é a espinha dorsal da reforma da educação. No que pese nossas pesquisas, a BNCC se inscreve em um projeto de sucateamento da educação com o objetivo de privatizá-la por dentro e por fora, atendendo aos interesses do capital.

## Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** [Livro Eletrônico]. Recife: Anpae, 2018.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Rev. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

BALL, Stephen. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen; JUNEMANN, Carolina. **Networks, new governance and education.** Bristol: Policy Press, 2012.

BALL, Stephen; OLMEDO, Antônio. A nova filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.** Brasília: Liber Livro, 2013, p. 33-47.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação. **Relatório de Atividades.** Brasília, 2013.

CAETANO, Maria Raquel. A proposta do Instituto Ayrton Senna para educar no século 21 ou uma velha proposta com nova roupagem. **Rev. Fac. Educ.**, ano 13, v. 24, n. 2, p. 113-133, 2015.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio no Brasil e privatização do público: o caso do Instituto Unibanco. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. XXIV, p. 84-99, 2015.

\_\_\_\_\_. A educação foi ao mercado. O mercado como orientador da política de ensino médio no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL REDEFINIÇÕES DAS FRONTEIRAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO:

IMPLICAÇÕES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2017, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2017, p. 13-18.

\_\_\_\_\_. Redes Globais e Educação: A rede latino-americana da sociedade civil para a educação-REDUCA. In: GLAPP, Glaciele; GLAPP, Lucimara (orgs.). **Políticas públicas na educação brasileira: desafios emergentes**. 1. ed. Curitiba: Athena, 2017, p. 258-271.

CIAVATTA, Maria. Estudos Comparados: sua epistemologia e sua historicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 129-151, 2009.

CONSED. **Parceria com Instituto Ayrton Senna trata das competências socioemocionais**. Disponível em: <<http://bit.ly/2G1DYcI>>. Acesso em: 10 set. 2018.

FAGNANI, Eduardo. **O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1988-2015)**. Texto para Discussão. Unicamp. Campinas, n. 308, 2017.

FELITTI, Guilherme. Como Jorge Paulo Lemann, o homem mais rico do Brasil, pretende mudar a educação no país. **Revista Época Negócios**, 10 jan. 2015. Disponível em: <<https://glo.bo/2GqiztW>>. Acesso em: 03 set. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, 2014.

\_\_\_\_\_. **BNCC: Lemann leva servidores do Inep a Nova York**. Blog do Freitas. Disponível em: <<http://bit.ly/2G0ZUVp>>. Acesso em: 10 ago. 2018

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências socioemocionais: material para discussão**. Rio de Janeiro: IAS, 2014.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.



LIMA, Licínio C. Apresentação dossiê – Privatização da educação no contexto da(s) Terceira(s) Via(s): uma caracterização em análise. **Curriculo Sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 177-181, 2013.

MÉZSÁROS, István. **Crise estrutural necessita de mudança estrutural**. Conferência de Abertura do II Encontro de São Lazaro. Salvador, 2011.

\_\_\_\_\_. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

\_\_\_\_\_. Políticas Públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. Texto apresentado na Anped Sul, 2008. (CD-ROM)

\_\_\_\_\_. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. (orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 11-24.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. **Revista Simpe**, Porto Alegre, p. 11-33, 2007.

\_\_\_\_\_. Redefinições no papel do Estado e o público não-estatal: implicações para a democratização de direitos materializados em políticas sociais. In: MACIEL, Ana Lúcia Suárez; BORDIN, Erica Bomfim (orgs.). **A Face Privada na Gestão das Políticas Públicas**. Porto Alegre: FIJO, 2014, p. 182-209.

\_\_\_\_\_. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e sobre as fronteiras entre o público e o privado**. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 15-34.

PERONI, Vera; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO Ludimar (orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 11-24.

PERONI, Vera M.; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, 2015.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROBERTSON, Susan. A estranha morte da privatização neoliberal. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Anped, v. 17, n. 50, 2012.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, 2012.

SHIROMA. Eneida Oto; CAMPOS. Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, 2005.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



# QUESTÃO AGRÁRIA: A DISPUTA ENTRE EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DE CAMPONESES NO ASSENTAMENTO VILA PINDARÉ, BURITICUPU/MA

*Flávio Pereira de Oliveira<sup>1</sup>*

*Ana Cristina Nascimento Givigi<sup>2</sup>*

## **Introdução**

Os projetos de educação em disputa nos espaços rurais relacionam-se à compreensão de cada grupo social sobre a questão agrária brasileira. A propriedade e o uso da terra dizem respeito às relações construídas no exercício do poder e que resultaram no Estado brasileiro que se caracteriza como patrimonialista, hierárquico e centralizador. Assim o sendo, seus pactos pelo alto excluem grupos sociais inteiros e incorporam outros de forma desigual e fragmentária. Deste modo, essa construção nega, invisibiliza e exclui negros, indígenas, camponeses – extratos da classe trabalhadora –, desnudando o caráter elitista e privatista do Estado.

A relação entre a questão agrária e a educação do campo revela dois projetos sociais e oferece demandas e desafios políticos à educação no espaço camponês. Teremos como base geopolítica a espacialidade do Assentamento Vila Pindaré, localizado no município de Buriticupu, no estado do Maranhão, tendo como

---

1. Mestrando em Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, Bahia, Brasil. E-mail: flaviopereira007@outlook.com.

2. Professora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, Bahia, Brasil. E-mail: kikigivigi@ufrb.edu.br.

núcleo central das expressões das demandas sociais daquela comunidade a Unidade Integrada Frei Caneca, uma escola localizada em meio a dois projetos de sociedade: o da agricultura camponesa e o do agronegócio.

Buriticupu tornou-se município em 1996, está localizado na região Vale do Pindaré, no Maranhão e, como vários outros com realidades semelhantes, sua população é constituída por povos indígenas, ribeirinhos e camponeses assentados, além de sua população urbana que vive, majoritariamente, da agricultura e atividades relacionadas aos empreendimentos de mineração locais. Segundo dados do IBGE (2010), cerca de 54,8% de sua população reside em zona urbana e 45,2% em zona rural, sendo que 46,61% de sua população total está abaixo do nível de pobreza. O analfabetismo atinge mais de 35% da população da faixa etária acima de sete anos. No Censo de 2000, o município de Buriticupu obteve o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,595, abaixo do estado do Maranhão que, por sua vez, teve o pior IDH do Brasil.

A microrregião em que se insere o município é considerada como berço de concentração fundiária e especulação de terras devolutas do Estado. Os povos tradicionais e assentados sofrem forte repressão do Estado quando resistem em favor da reforma agrária, ou seja, é uma região que apresenta uma realidade social e política permeada por conflitos de terra e poder, grilagem, crimes de pistolagem e exploração das riquezas naturais e da força de trabalho dos camponeses.

A agricultura de subsistência – base da produção e reprodução da vida dos camponeses –, diante desse contexto de repressão e de ampliação de terras para cultivo da soja, está fortemente ameaçada. A situação se agrava porque Buriticupu abriga 17 assentamentos de reforma agrária, que necessitam de políticas agrárias para produzir a contento para sustento de suas famílias.

O assentamento Vila Pindaré, nosso espaço de pesquisa, está localizado às margens da estrada de ferro Carajás e do Rio Pindaré, a aproximadamente 58 km de distância da sede, e é composto de mais de duzentas famílias, que sobrevivem do cultivo da agricultura tradicional e da pesca artesanal, sem garantias de políti-

cas públicas estruturantes de reforma agrária, mas resistindo às investidas do capital e seus empreendimentos, como os impactos causados pelos projetos de mineração da Vale do Rio Doce.

Mesmo com a resistência, o resultado dos empreendimentos é preocupante. Observa-se a cooptação de lideranças comunitárias e jovens, por meio da oferta irrisória de “empregos” temporários de força de trabalho braçal. Os cargos de chefias e outros que exigem qualificação são reservados para pessoas vindas de outros estados. Muitas famílias que não conseguem se adaptar a esse processo violento de expropriação de sua força de trabalho e o cuidado com a terra migram, abandonando o sonho de terem a terra como base material de produção da vida. As famílias camponesas que resistem não escapam da vulnerabilidade causada pelos grandes projetos e, por isso, dependem cada vez mais de programas assistenciais, como o Bolsa Família e outros, engrossando as fileiras do jogo de manutenção da ordem social, sustentado pelo Estado.

Essa política de assistencialismo – quando substitui políticas estruturantes – adotada estrategicamente pelo Estado tem contribuído de forma significativa para a precarização da vida e, sobretudo, para a desmobilização e despolitização dos assentados, uma vez que ela é percebida/recebida em meio a situações de empobrecimento, em que a fragmentação das relações é ainda maior e a dificuldade de construção coletiva amplia-se. Evidencia-se uma acentuada cultura do comodismo e do medo, com reduzida participação de espaços de decisão coletiva, justamente porque temem perder seus “empregos” e benefícios. Essa postura de imobilidade social, tem sido fundamental para que a estrutura fundiária se materialize e se territorialize ainda mais no contexto daquele assentamento.

Esse cenário perverso, intencionalmente produzido, de naturalização e sustentação de projetos capitalistas, remete-nos às reflexões de Oliveira (2001, p. 185-186) acerca da concentração de terras, quando afirma que

A lógica contraditória é uma só: o desenvolvimento capitalista que concentra a terra, concomitantemen-

te, empurra uma parcela cada vez maior da população para as áreas urbanas, gerando nas mesmas uma massa cada vez maior de pobres e miseráveis. Mas, ao mesmo tempo, esta exclusão atinge também o próprio campo. [...] A eles caberá apenas um caminho: a estrada. A estrada que os levará à cidade, ou a estrada que os levará à luta pela reconquista da terra.

As ponderações do autor dialogam diretamente com a conjuntura político-social do assentamento Vila Pindaré, em que os efeitos do discurso de “desenvolvimento e modernização” do campo atingem em cheio a realidade política. Partindo deste cenário, queremos dialogar sobre a educação do campo na região, sua concepção e relação com a questão agrária brasileira. Queremos entender em que medida a educação dialoga com as lutas estabelecidas pelos movimentos sociais e a constituição de um projeto de educação do campo, vinculado a um projeto de classe que entenda a multiplicidade e diversidade no campo. Para tanto, ressaltaremos a relação entre educação, posse e uso da terra e a constituição de sujeitos do campo.

### **Apontamentos sobre a questão agrária: colonialismo, latifúndio e escravidão**

A história registra que a luta pela terra no Brasil tem sido a principal bandeira de luta dos movimentos sociais camponeses, o que denuncia um modo de a(ex)propriação do território baseado no latifúndio, sustentado pelo escravismo de povos originários, tráfico e escravização de povos africanos, e posterior constituição de instituições que garantirão limites territoriais e políticos, que excluem camponeses e todos os povos que se relacionam cosmologicamente com a terra.

O que veio a se denominar questão agrária constituiu um campo de estudos e ações políticas de luta que, segundo Stédile (2012, p. 15-16), pode ser entendido “como o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária que procura

explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira”. Neste sentido, pode-se afirmar que as expressões concretas de propriedade privada tiveram início ainda no Brasil Colônia, com a “invasão” da elite portuguesa para o violento processo de colonização e expropriação das terras, pautado no tripé colonialismo, escravidão e latifúndio (Coutinho, 2006). Esse processo vai se estender num longo percurso histórico de exploração e institucionalizar a propriedade privada da terra com intencionalidade única: fazer da terra reserva de valor econômico e patrimonial, em favor dos interesses da burguesia agrária dominante, que se constituiu e se consolidou na territorialidade camponesa e se estende e se sustenta, na atualidade, com uma acentuada expressividade do Estado na defesa e na garantia da oxigenação da propriedade privada de terras da elite agrária.

Podemos dizer que o marco legal (e imoral) da instituição da propriedade privada da terra – sucedido por outras leis e decretos que vão do Império à República – é a Lei n. 601 de 1850 (Brasil, 1850). Neste sentido, Stédile (2012) sustenta que a referida lei batizou o latifúndio no Brasil e consolidou, segundo o autor, as bases legais da grande propriedade rural. Em decorrência desse marco histórico – que concede terras devolutas às empresas particulares, proibindo que sejam concedidas de outra forma senão a compra –, estamos diante do ponto inicial para se compreender a questão agrária no Brasil. A “mãe gentil” vai sustentar uma luta sangrenta, onde, de um lado, estão os degradados – pretos, indígenas, pobres, camponeses – na luta pela liberdade da terra para a produção de sua existência e, de outro, os latifundiários e detentores do poder econômico e político.

Embora tanto tempo de exclusão nos conduza, por vezes, a secundarizar a relação dos camponeses negros e indígenas com a terra e a importância destas cosmologias na problematização da relação com a terra, não podemos nos esquivar disso quando nosso espaço geopolítico está constituído também por estes povos. É importante que nos lembremos de que os



territórios quilombolas são a segunda escala, devido às espacialidades e temporalidades apresentadas nos processos político e econômico do Estado que se formou, assumindo o status de ameaça real ao centralismo e patrimonialismo dos séculos XVI a XXI. (Santana Filho, 2018, p. 16)

Tornar os povos indígenas e negros invisíveis ao processo de ocupação e uso da terra, faz parte da estratégia de naturalizar a propriedade privada da terra, uma vez que suas formas de ocupação e territorialização se interpõem e se contrapõem ao uso privado, bem como encerram cosmologias que têm a terra como princípio ancestral de constituição da vida política e social de suas comunidades. O que, por outro lado, como ressalta Santana Filho (2018), possibilitou o desenvolvimento de estratégias de aquilombamento que se baseiam na organização territorial não centralizada, não hierarquizada e não patrimonial.

A estrutura agrária brasileira assegura a assimetria no exercício de poder, o que resulta em que problematizar a questão agrária desacomoda forças políticas produzidas e vinculadas a projetos de poder, daí sua atualidade. Se o Estado brasileiro construiu o “nacional” ora incorporando alegoricamente povos tradicionais e camponeses, ora excluindo-os dos pactos sociais corporativos, teve como base a intocabilidade da propriedade da terra e a manutenção da elite agrária, do mesmo modo que seus poderes conservadores, os quais emergem contemporaneamente em valores sociais preocupantes para o desenvolvimento de qualquer perspectiva de cidadania, que dirá de igualdade.

A atualidade da questão agrária não se reduz à distribuição da renda, mas ao interesse crescente por *commodities* agrícolas (Sauer, 2013). A expansão de fronteiras agrícolas para o agronegócio e para criação de novos projetos territoriais, com base nas riquezas minerais e hídricas, tem encenado inúmeros conflitos na América Latina. Os embates vão da expropriação de famílias assentadas até as terras de comunidades tradicionais legalmente constituídas e flexibilizadas nos últimos tempos. Embora a

agroestratégia capitalista seja construir a imagem de que povos tradicionais são obstáculos à modernidade, trata-se de apropriar-se de volumes maiores de terra sem quaisquer barreiras, o que leva ao desmonte de marcos legais de suas terras. Para enfrentar estas estratégias do capital, necessitamos retomar e legitimar discursos destes povos camponeses e suas cosmologias, que têm na terra um espaço de vida e não de propriedade. A desvinculação da ideia de propriedade e o fortalecimento do uso comum da terra são cada vez mais prementes para pensarmos a questão agrária.

### **A escola rural como braço das estratégias capitalistas no campo**

Se o uso privado da terra tem criado cada vez mais concentração, pauperização e investidas contra as organizações, assentamentos e povos tradicionais, como construir contra-hegemonia? Qual tem sido a função social da escola diante das disputas nos espaços do campo? Estes questionamentos evidenciam que a questão agrária e as suas controvérsias estão no cerne da constituição de projetos políticos de educação.

Deste modo, o projeto de modernização teve como braço político cultural a educação rural, que emerge dentro de um contexto histórico marcado pelo processo de colonização, baseado na escravização e apropriação, formando uma sociedade aristocrática, e, conferindo ao meio rural um projeto de educação voltado para as demandas da elite agrária. Ao falar sobre as intenções desta educação rural, Felismino (2009, p. 165) sustenta que,

Sob o capitalismo, têm prevalecido um modelo mais direto e mecânico de articulação da educação com o trabalho: para a classe trabalhadora, educação de baixo custo, com conteúdos mínimos, necessários apenas para o exercício das ocupações subalternas e para produzir a conformação coletiva, da classe trabalhadora, às regras estabelecidas pelo modelo burguês de viver.

Buscou-se, assim, construir, por meio da educação rural, um modelo de indivíduo e de sociedade no território camponês, em que os princípios e valores a serem vivenciados pelos sujeitos, ou melhor, pelos “indivíduos rurícolas”, seriam demandados pelo ideário burguês. Ribeiro (2012) considera que a educação rural, historicamente, esteve vinculada ao modelo de produção capitalista e teve como intencionalidade, a conservação da relação capital e trabalho como elemento de autorreprodução. A autora sustenta que uma das principais características que materializa a educação rural, está relacionada com o não reconhecimento dos camponeses como sujeitos de direitos, detentores e produtores de sua própria cultura e de sua relação com a terra. Afirma, também, que há uma domesticação e controle dos professores e alunos visando ao modelo de produção agrícola norte-americano e, por fim, acentua a exclusão social praticada na escola, quando não considera os saberes e a cultura dos camponeses, mas valida e impõe o modelo educacional europeu e a cultura urbana.

A educação de feição ruralizada tem sua origem desde o Brasil Colônia e se constitucionaliza, no âmbito do Estado, a partir da década de 1930, refletindo os interesses imperativos do chamado “nacional desenvolvimentismo”, aos moldes intervencionistas do Governo Vargas, cujo objetivo era “instruir” a população camponesa. Se a resolução da dualidade brasileira – uma parte atrasada e outra moderna – era a industrialização, caberia ao Estado criar caminhos para a modernização e articular os grupos em torno de um ideal “nacional” que homogeneizava os sujeitos, por meio de uma identidade forjada no espaço urbano, subsumindo as práticas e modos dos povos camponeses, negros e indígenas. A educação rural era, assim, um poderoso dispositivo de integração cultural, que negava e invisibilizava as diferenças e construía um modelo de educação para fazer funcionar a modernização.

No período histórico da Ditadura Militar brasileira, a partir de 1964, adotou-se como finalidade da educação, dentre outras, a produção de mão de obra técnica camponesa para a expansão

e avanço do capital materializado em grandes empreendimentos agrícolas. Assim, o modelo de industrialização brasileiro e as disputas nacionais, resultaram na exclusão da população camponesa do projeto de Estado – que não realizou reforma agrária – e na participação direta da educação rural no esvaziamento populacional do campo. Com esse processo de industrialização a educação vai assumir uma função social objetiva: desterritorializa e insere camponeses como força de trabalho nas fábricas (Ribeiro, 2010).

No campo do ordenamento jurídico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/1961 (Brasil, 1961) conferia emergência em prover educação nas áreas rurais, como forma de reestabelecer o camponês à terra e, assim, poder amenizar o processo de migração. Ao passo que a LDB supracitada confere atenção especial à educação rural – conforme intencionalidades expressas –, a LDB n. 5.692/1971 (Brasil, 1971) outorgou aos meios de produção uma educação pensada para o mercado de trabalho, desta vez, a serviço da produção agrícola. Neste sentido, ao analisar a educação rural, pode-se observar uma relação histórica de submissão e dependência da educação urbana e aos modelos de “desenvolvimento”.

Tratava-se de submeter a educação às demandas e necessidades da industrialização e invisibilizar os povos do campo como sujeitos. Além disso, esta educação eliminava a territorialidade camponesa, as práticas ancestrais de cuidado e cultivo e o valor da terra como princípio cosmológico, e relegava tudo isto a um universo a ser esquecido e superado.

## **Os movimentos sociais e a educação do campo**

Apesar de todo investimento do Estado no projeto de educação rural, que apartava os camponeses de suas formas, práticas e saberes, estes construíram alianças e movimentos que produziram geoespacialidades, territorialidades e práticas educativas, resultando no projeto de educação do campo.

Embora o texto da Constituição Federal de 1988 reconheça a necessidade específica e contextualizada para educação dos povos do campo, o grande desafio foi tornar esse direito constitucional uma realidade concreta. Em movimento, o povo camponês constituiu-se no embate e na luta política, como sujeitos do campo. As disputas territoriais desnudaram os projetos em construção, quais sejam: o do agronegócio e o projeto da classe trabalhadora que inclui camponeses como parte da classe. Tais projetos têm implicações diretas e interesses distintos na política educacional para o território camponês.

São os movimentos do campo, a partir da segunda metade do século XX, e todo contexto político adverso que se instaura, que constroem coletivamente a luta organizada em busca de outro projeto educativo e societal que atendessem às demandas sociais e culturais dos camponeses, bem como a regulamentação de orientações e princípios educacionais para as políticas públicas de educação do campo. Deste modo, a educação do campo é gestada no seio das lutas dos movimentos sociais, especialmente a partir da década de 1990. Intencionava-se, assim, defender a construção de uma educação que fosse obra da identidade dos sujeitos do campo, buscando a edificação de um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Caldart (2004) ressalta que a visão de educação do campo está em construção, constituindo-se como um dos desafios do debate político e teórico. Para Fernandes e Molina (2004), a educação do campo é percebida enquanto paradigma, ou seja, enquanto construção teórica que se consolida no meio científico, transformando-se em um projeto de desenvolvimento territorial. Como referencial histórico do processo de construção do paradigma da educação do e no campo incluem-se a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998, que marcou a elaboração da nova referência para o debate e mobilização popular por meio da “educação básica do campo”. Outro passo importante neste processo é a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica na Escola do Campo, por meio do Parecer

n. 36/2001 (Brasil, 2002a) e da Resolução n. 01/2002 (Brasil, 2002b) do CNE, que aponta para a construção de um projeto de educação dos e para os sujeitos, de acordo com os anseios dos movimentos sociais camponeses, materializados por meio das lutas e dos embates políticos, visando imprimir na agenda governamental suas demandas como política pública de Estado.

A criação do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (Pronea), que deixa de ser uma política de governo em 2010 para tornar-se uma política pública, é expressão das lutas dos movimentos sociais do campo, com objetivo de democratizar o acesso da educação superior aos povos do campo com uma proposta metodológica diferenciada de educação.

Destaca-se como um dos sujeitos políticos da construção da educação do campo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que historicamente vem fazendo e vivenciando experiências de educação em contraponto ao modelo hegemônico de educação. Para Gentili e McCowan (2003), o MST como um todo é um espaço de experiência educacional que pretende tornar cada escola, assembleia, mobilização e ocupação em movimento de construção coletiva de identidade e cidadania.

Educação do campo é uma terminologia de desinência política, embora recente, está assentada em bases sólidas – na vida dos camponeses – e caminha rumo à construção e reconstrução contínua do projeto societal gestado por seus precursores. Deste modo, setores importantes da educação do campo têm se dedicado a entender a diversidade de sujeitos camponeses que foram expropriados em virtude da propriedade da terra, bem como alianças, discussões e práticas têm sido desenvolvidas com a educação quilombola, educação em terreiros, educação indígena, em favor de um projeto para o campo, com base na reforma agrária e socialização da terra. Enfrenta-se, assim, a invisibilidade e negação das pretéritas práticas camponesas elaboradas, principalmente pelos povos negro e indígena. Enfrenta, também, assim, o desafio teórico de consolidação de uma concepção de educação indissociável da luta de classe – a classe trabalhadora – educação essa a ser refletida e validada como política pública.

O movimento camponês constrói um modelo de educação para si, porém não o faz no sentido de dicotomizar campo e cidade, mas de pontuar possibilidades de aliança. Tal perspectiva toma o campo como espaço de especificidades geopolíticas e o seu projeto de sociedade está pautado na afirmação de uma cultura camponesa, em que a educação, por meio de sua proposta curricular e do projeto político pedagógico – originado das nuances sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade que a constitui –, torna-se instrumento referencial para o processo de afirmação da identidade política e cultural dos sujeitos do campo.

### **A escola Frei Caneca e a questão agrária na concepção dos docentes**

A Unidade Integrada Frei Caneca está situada num território marcado pela violação dos direitos do povo camponês, pelo próprio Estado democrático de direito, expressões concretas da questão agrária brasileira. A educação está também neste quadro de violações quando omite os projetos que constituem as contradições, naturalizando-as. Todos os dias adentram os portões da escola os educandos que são, na verdade, a síntese dessa situação. A escola, assim, recebe os sujeitos que “fazem a escola”, mas que, em seu projeto pedagógico, os nega como sujeitos, ao omitir a discussão das contradições materiais da sociedade.

A escola tem na sua espacialidade/territorialidade, em torno do Assentamento Vila Pindaré, um legado histórico da luta pela terra e registra um cenário de conflitos socioambientais, perseguição, violência e mortes dos trabalhadores rurais no processo de conquista da terra. Além disso, também estão inseridos dentro do seu contexto os projetos de mineração da Vale, no corredor da Estrada de Ferro Carajás. Essa espacialidade abriga um cenário sociopolítico conflitante que, se ignorado ou silenciado, compromete o projeto político pedagógico da escola no que se espera dele: que ultrapasse os limites conservadores da educação rural.

No sentido de identificar as concepções político-pedagógicas que ensejam as práticas pedagógicas dessa unidade escolar, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, cujos sujeitos eram docentes e supervisores pedagógicos, uma vez que estes são parte importante da elaboração do projeto de educação. Como procedimento de coleta de dados, aplicamos questionários junto a 5 docentes e 2 supervisores pedagógicos do Departamento da Coordenação da Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação (Semed). Interessava-nos entender como as políticas públicas de educação se articulam às demandas sociais trazidas pela questão agrária e como a escola era construída pedagogicamente diante desta relação. Para tanto, escolhemos “concepções sobre o campo brasileiro” como primeira categoria a ser discutida na pesquisa.

As concepções de campo formuladas pelos docentes pesquisados denotam uma pluralidade de ideias que, ora avançam em direção às definições mais complexas sobre o campo, expressas pela política pública para educação do campo, ora restringem-se aos conceitos restritos que foram constituídos no processo histórico da educação ruralizada.

Questionados assim sobre o que é o campo, os sujeitos pesquisados afirmaram os seguintes pontos elencados a partir dos discursos reunidos em torno da categoria analítica, que constituem suas concepções, a saber: (1) o campo é um lugar constituído de pequenos sítios, chácaras e fazendas, onde as pessoas, por meio de plantações e criações de animais, produzem sua própria alimentação; é também conhecido como zona rural; (2) o campo é caracterizado por comunidades, normalmente, localizadas longe da zona urbana e que têm uma educação inferiorizada pela atenção dispensada, por parte da gestão pública, na qual muitos dos direitos não chegam às escolas; (3) o campo é um lugar de baixa densidade demográfica e de uma cultura subdesenvolvida; (4) considera que o campo por possuir características específicas e que, por conta disso, precisa ter uma educação diferenciada daquela ofertada na zona urbana



e conforme as orientações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Já os supervisores da Semed, também sujeitos da pesquisa, expressaram ampliação de perspectivas conceituais. Estes conceituaram o campo como um território em disputas onde seus sujeitos, por meio de suas lutas políticas, defendem um projeto de sociedade e de campo para o meio rural. Além disso, consideraram-no como um espaço de produção de culturas e identidades próprias, onde seus sujeitos mantêm uma relação de pertencimento a esse espaço.

Pensar a concepção de campo entre os docentes e outros profissionais da educação que atuam no campo, é essencial para verificar se a questão agrária brasileira é compreendida de forma semelhante pelos sujeitos que supostamente constroem a educação do campo. Segundo Caldart (2008), o campo é intencionalmente o primeiro termo da tríade (campo-políticas-educação), por guardar a materialidade histórica que abriga as lutas pela terra, pelo trabalho, constituída de sujeitos históricos concretos.

Mesmo que concebam o campo como a antítese do meio urbano, alguns docentes reconhecem também que ele está para além da localização espacial e geográfica e, ao reconhecer isso, acabam por afirmar que o campo é um espaço constituído de territorialidades diversificadas. Neste sentido, declaram que o campo precisa de uma educação diferenciada que compreenda, segundo a formulação 4, “as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos”.

A segunda categoria analítica constituída para verificação foi “questão agrária”. De forma geral, os docentes declaram que a questão agrária se relaciona com a terra, envolvendo o direito das pessoas do campo e que dá materialidade à reforma agrária. Seguindo essa linha, o docente IV considera que a questão agrária se refere ao conjunto das expressões de desigualdades em relação ao quantitativo de terras nas mãos dos pequenos produtores e dos grandes latifundiários. Já os outros dois demonstraram que entendem que a questão agrária está ligada muito mais às atividades de cultivo agrícola. Sobre isso,

o docente V declara que “*a questão agrária é algo que pertence ao campo, exemplo: a agricultura, cultivo de hortas, o plantio de feijão, do arroz, mandioca, do milho, etc.*”.

A respeito dessa questão, os dois pesquisados ligados à Semed compreendem a questão agrária como relacionada ao modo de produção no campo e que se insere no âmbito dos projetos em disputas no campo. O/a supervisor(a) II sustenta que a questão agrária é histórica, e, tem como preconizadores os movimentos sociais na luta por melhores condições de vida no meio rural. Tais concepções ligam-se à caracterização da questão agrária como um conjunto de fatores sociais e políticos ligados à questão da terra, e que tem inúmeras implicações no contexto da espacialização camponesa. Estão, portanto, de acordo com conceituações como a de Stédile (2012) acima citada. As concepções da questão em análise, por parte da maioria dos docentes, levam a perceber que suas compreensões são, por vezes, contraditórias àquilo que os movimentos sociais do campo consideram como “questão agrária”, por relacioná-la ao cultivo somente, reduzindo sua complexidade. Já os sujeitos da Semed apresentam uma compreensão que se aproxima e dialoga com uma concepção mais complexa de questão agrária.

Entendemos que a compreensão da questão agrária e o posicionamento diante dos conflitos daí oriundos, tornam possível o desenvolvimento de indivíduos do campo capazes de constituírem-se como sujeitos no processo formativo. Esta se constitui como um grande desafio, não só para a escola, mas também, e principalmente, para o sistema municipal de educação que precisa avançar na oferta e na garantia da formação continuada específica da educação do/no campo. Neste sentido, há a necessidade de resignificação das práticas pedagógicas daquela escola, ancoradas na maior discussão sobre a questão agrária, de modo que se possa constituir-se, por meio do debate e diálogo, o entendimento da complexidade.

No que diz respeito à compreensão do que seria campesinato, os docentes sustentam o critério do vínculo familiar e orgâ-

nico com o trabalho agrícola e a cultura do campo. O docente II afirma que o campesinato incorpora “*um cidadão que nasce e se cria vivendo no campo*”. Os docentes III e IV inserem o dado político incluindo como características o conhecimento dos direitos e organização coletiva para produção de alimentos e lutas políticas. As concepções dos membros da Semed em relação ao campesinato denotam existir uma dialogicidade conceitual. O/a supervisor(a) I sustenta que o campesinato é o conjunto das realidades vivenciadas pelos camponeses, que lutam pelo direito à terra e por sua permanência na mesma. O(a) supervisor(a) II declara que é a forma de vida e de organização da produção dos camponeses e que “*os povos do campo têm seus jeitos peculiares de relacionar-se com a natureza, o trabalho na terra, a organização do trabalho produtivo mediante mão de obra dos membros da família, cultura e valores [...]*”.

Percebe-se que os sujeitos da pesquisa têm uma visão abrangente acerca do campesinato. Fica explícita nas falas dos docentes a questão da organização dos camponeses por meio do núcleo familiar, essa organização vai ser a base de sustentação dos vínculos de produção, de vivências dos princípios e valores e, também, de lutas. Contudo, não parecem reconhecer outros povos como os quilombolas e indígenas também como camponeses – talvez porque a pesquisa referencie-se no assentamento – limitando o alcance da questão agrária e, por conseguinte, da propriedade privada da terra.

Sobre a “responsabilização do Estado” diante da questão agrária e de seu papel como executor de políticas de “Reforma Agrária”, foi destacado pelos docentes que quanto à garantia e oferta de políticas públicas sociais, como saúde, moradia, lazer, de crédito, de educação, entre outras, quando ofertadas, essas não têm sido aquelas que exprimem as demandas e necessidades dos camponeses, mas, e sobretudo, políticas governamentais e de caráter assistencialista que não geram condições de soberania, mas uma relação de dependência que pode levar à “limpeza demográfica” dos territórios para que a agricultura de mercado

se territorialize. Nessa mesma linha de reflexão, os supervisores compreendem que a atual conjuntura agrária tem-se desenhado a partir das políticas adotadas pelo governo para o avanço do “desenvolvimento” e da “modernização” da agricultura. Declaram que o trabalho no meio rural tem se dado no campo da resistência por parte daqueles que não têm outra forma de produzir sua existência a não ser a labuta com a terra. Como resultado dessa investida, várias são as comunidades no município de Buriticupu que deixaram de existir por falta da assistência e de garantias das condições mínimas de sobrevivência das famílias assentadas. Podemos citar como exemplo a comunidade Centro do Gabriel, cuja escola municipal tinha 60 alunos, e hoje está abandonada. Outras comunidades, como Baixão da Quadra Doze, Vila Ipiranga, Casas de Tábuas, Centro D’Edinho, Cafezal, todas no entorno da Vila Pindaré, também vivenciaram os efeitos da ausência de políticas governamentais e sofreram as consequências do êxodo rural e pauperização.

Com base nas análises dos dados dessa pesquisa, em relação às condições de vida e de trabalho no campo, chega-se à conclusão de que os sujeitos percebem as precarizações em diferentes modulações, mas ao não possuírem o debate e o diálogo necessário sobre a concepção do campo e questão agrária, não têm conseguido pautar nas suas práticas educacionais as questões sociais que desnudam os mecanismos de poder da questão agrária brasileira. Compromete, assim, o reconhecimento desta escola como espaço camponês e podem reduzir o projeto político pedagógico a um objeto longe das condições materiais reais por não estarem em diálogo constante com os movimentos sociais.

### **Considerações finais**

Entendemos que a escola também é parte de um projeto político de classe e, quando esta nega e/ou não compreende que é espaço político de poder e de disputa entre os projetos de educação rural e educação do campo, podemos concluir que

há de se promover o debate sobre a questão agrária. Para isso, os sujeitos do campo precisam ser acionados para a construção da educação básica no campo.

À luz dessa reflexão, compreende-se que para se falar de educação do/no campo há que se considerar a multiterritorialidade e multidimensionalidade, pois o campo da educação do/no campo constitui-se um território de múltiplas identidades coletivas. E, por assim dizer, é que a educação ruralizada não se constitui como projeto de luta para os camponeses, para além de não reconhecer as especificidades singulares da territorialidade do campo, ao mesmo tempo o concebe numa outra perspectiva de território.

É necessário que a escola se veja como parte (ou não) do processo de negação do campo, e, perceba que as políticas que incidem sobre o campesinato, do mesmo modo incidem sobre ela e visam destruí-la como espaço comprometido com a reforma agrária e de denúncia da precarização da vida no campo. Ao pesquisarmos e evidenciarmos o projeto político pedagógico na Unidade Frei Caneca, queremos contribuir na provocação sobre a escola e sua cultura escolar, para que ela possa, aqui posto, *pensar a si mesma, transformar a si mesma*, se necessário.

Concretizar a educação do campo é uma tomada de posição dentro de uma atitude coletiva por parte de sujeitos de um projeto político pedagógico e, para tanto, a discussão e problematização da questão agrária brasileira deve ser presente cotidianamente na escola. Quanto mais se afasta dos conflitos que surgem desta problematização, mais a escola se afasta de um projeto de educação do campo.

## Referências

BRASIL. Lei n. 4.024/1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 11429, 27 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 6377, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. **Coleção das Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 307, 1850.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n. 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 11, 13 mar. 2002a.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 31, 9 abr. 2002b.

\_\_\_\_\_. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo M.; SANTOS, C. A. dos. **Educação do Campo**: campo, políticas públicas e educação. Brasília: Inkra; MDA, 2008.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

COUTINHO, A. F. O papel da escola pública na formação da cidadania. In: VASCONCELOS, José Geraldo; SOUSA, Antônio Paulino (orgs.). **Educação, política e modernidade**. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

FELISMINO, Sandra C. Trabalho, educação e emancipação humana. In: COUTINHO, A. F. de (org.). **Reflexões sobre políticas educacionais no Brasil**. São Luís: Ed. Edufma, 2009.

FERNANDES, Bernardo M.; MOLINA, Mônica C. O campo da Educação do Campo. In: \_\_\_\_\_. **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5).

GENTILI, Pablo; MCCOWAN, Tristan. **Reinventar a escola pública**: política educacional para um novo Brasil. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 15, n. 43, 2001.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli S.; et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Movimento camponês, trabalho, educação:** liberdade, autonomia, emancipação como princípios/Qns da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTANA FILHO, Diosmar. M. **A geopolítica do Estado e o Território Quilombola no século XXI.** 1. ed. Jundiaí: Paco, 2018.

SAUER, Sérgio. Reflexões esparsas sobre a questão agrária e a demanda por terra no Século XXI. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A Questão Agrária no Brasil.** Debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil:** O debate na esquerda. 1960-1980. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

# PARADIGMA EPISTÊMICO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS INDÍGENAS E CAMPONESES NA AMÉRICA LATINA<sup>1</sup>

*Lia Pinheiro Barbosa<sup>2</sup>*

## **Introdução**

Indubitavelmente, o século XXI herda a histórica problemática da questão agrária e territorial, marca de origem da conquista da América Latina e do Caribe, caracterizada por um processo de expropriação territorial que se aprofundou ao longo da expansão do capitalismo na região. Entretanto, o novo século também é cenário do movimento dialético das resistências em defesa dos territórios e dos bens comuns, articulado pelos movimentos camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, de atingidos por barragens, entre outros, frente à ofensiva o capital transnacional no campo latino-americano, representado pelo agronegócio, o hidronegócio e a minerações.

Os conflitos no campo têm sido expressão das disputas territoriais em toda América Latina. Como parte da estratégia na luta e defesa de seus territórios, os movimentos indígenas

---

1. O presente capítulo é resultado de pesquisa desenvolvida junto ao Grupo de Trabalho Cuerpos, Territorios y Resistencias, vinculado ao Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clacso), desenvolvido durante o período de 2016-2019.

2. Doutora em Estudos Latino-Americanos pela UNAM. Professora da Universidade Estadual do Ceará, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) e no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE). Pesquisadora do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO). Líder do Grupo de Pesquisa Pensamento Social e Epistemologias do Conhecimento na América Latina e Caribe. E-mail: lia.barbosa@uece.br.



e camponeses<sup>3</sup> têm avançado na concepção e consolidação de projetos políticos alternos, articulados em âmbito internacional. Constituem experiências que estão envolvidas em processos nacionais, regionais, continentais e globais que primam por aprofundar, do ponto de vista teórico-epistêmico e político, as problemáticas territoriais em curso em escala planetária, as quais afetam, diretamente, as dinâmicas socioculturais e ambientais.

No que concerne aos movimentos indígenas e camponeses, a luta em defesa da terra e do território vem acompanhada da necessidade histórica de conformar um sujeito histórico, com capacidade de direção política de um projeto emancipatório, o que os levou à consolidação de projetos educativo-políticos, que são concebidos como projetos históricos de conhecimento (Barbosa, 2015, 2016). Além de reconfigurar os sentidos da educação em sua dimensão política, tais projetos têm por finalidade não só fortalecer a formação educativa e de quadros políticos, como também erigir outros paradigmas de conhecimento que emergem do vínculo idiossincrático com a matriz epistêmica, ontológica e política dos seus territórios e do Abya Yala.<sup>4</sup>

Nesse contexto, podemos identificar um paulatino processo de elaboração conceitual que nutre a construção do conhecimento desde/com/para os movimentos sociais, e que visa, em definitiva, fortalecer outras racionalidades que fundamentam as formas de pensar, de sentir, de estar e de viver em seus territórios. Na América Latina, temos experiências educativas emblemáticas, tais como as desenvolvidas pelo Movimento Zapatista, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Coordenadora

---

3. O capítulo se atém a pensar os processos de construção do conhecimento na perspectiva dos movimentos indígenas e camponeses, muito embora há o reconhecimento de que outros sujeitos políticos atuantes no campo latino-americano têm impulsionado experiências de relevo em torno à produção de conhecimentos.

4. Abya Yala é o nome pelo qual hoje se conhece a extensão territorial do continente denominado América e que literalmente significa *terra em pleno amadurecimento* ou *terra de sangue vital*. Esse nome foi dado pelos povos Kuna no Panamá e Colômbia, e a nação Guna Yala do atual Panamá antes da chegada de Cristóvão Colombo e dos europeus (Hernández, 2004).

Latino-Americana de Organizações do Campo (Cloc), movimentos indígenas e camponeses que conceberam um projeto educativo-pedagógico com vistas a práticas outras de conhecimento e de elaboração teórica própria, em perspectiva histórica, crítica e situada, uma vez que estão intrinsecamente vinculadas a contextos de resistência e luta permanente no campo latino-americano.

O Diálogo de Saberes constitui a matriz de construção coletiva do conhecimento, embasado pela dimensão epistêmica do pensamento camponês e indígena que fundamenta, do ponto de vista teórico, a natureza do projeto político alterno (Barbosa, 2017). Nessa direção, no presente escrito apresento alguns elementos que dão conta de analisar a relação existente entre as lutas travadas pelos movimentos camponeses e indígenas, em sua práxis política e a construção do conhecimento e, práxis na conformação de um paradigma epistêmico do campo na América Latina.

Para tanto, argumento que há um processo de elaboração teórica dos movimentos, que nasce do próprio contexto de luta e que se torna núcleo vital do pensamento social e político agrário contemporâneo no contexto latino-americano. Adentro a experiência da Coordenadora Latino-Americana de Organizações do Campo (Cloc), instância articuladora da La Via Campesina na América Latina e no Caribe. Nessa direção, argumento que dessa teorização construída emergem conceitos que nutrem um paradigma epistêmico do campo, paradigma que fundamenta a formação educativa e política dos movimentos, de sua consciência histórica, de suas estratégias e dos eixos que estruturam seus projetos políticos para o campo latino-americano.

### **Terra, território e conflito: problemática histórica na América Latina**

A conquista da América Latina imprimiu, em sua formação histórica, uma violenta expropriação territorial dos povos originários, afetando formas milenárias de convívio socioterritorial preexistentes. A consolidação do latifúndio monocultor e do regime escravocrata, como matriz produtiva e política, completou

a tríplice matriz da colonização, exercendo influência direta na natureza política dos Estados nacionais e no padrão de desenvolvimento do capitalismo na região (Prado Jr., 1986; Casanova, 2015). Por mais de cinco séculos, a questão agrária, a problemática da terra e do território perduram como as principais responsáveis pela miséria moral e material dos povos indígenas (Mariátegui, 1928), condição social que não se limitou a estes sujeitos sociais, uma vez que igualmente subjugou as populações afrodescendentes e camponesas.

Em nossa história recente, sobretudo ao final do século XX, a política agrária latino-americana sofreu profundas mudanças estruturais em consequência da implantação da política neoliberal na região. O surgimento das cadeias alimentares mundiais e a “revolução verde” viabilizaram a subordinação da agricultura aos padrões de produção definidos pelo capitalismo mundial. As empresas transnacionais impulsionaram uma homogeneização da produção agrícola, consolidando a sua integração ao complexo corporativo agroindustrial de base centralizada. Entretanto, tal integração gerou uma diversidade de situações agrárias, caracterizadas por assimetrias na assimilação das mudanças impostas para a integração nos complexos agroindustriais.

Na transição de séculos, observamos uma nova reconfiguração territorial, em escala mundial, na qual América Latina se torna uma região estratégica para o capital transnacional, sobretudo por ser um reduto de riquezas hídricas, minerais, de energia fóssil e biodiversidade animal e vegetal (Giarraca, 2006). Nesse contexto, torna-se imprescindível para o capital transnacional consolidar pactos bilaterais cuidadosamente implementados por um Estado regulador e amparados por marcos legais e jurídicos, que auspiciam a inserção do capital transnacional no campo, em particular aquele vinculado à extração mineral (López-Barcena; Galicia, 2011). Um exemplo concreto desse processo é a entrada em vigor do Tratado de Livre Comércio das Américas entre Canadá, Estados Unidos e México, em 1994, que legitimou a entrada das mineradoras canadenses e estado-unidenses no território mexicano.

De tal maneira que a década de 1990 demarca um novo modelo de apropriação territorial por mineradoras estrangeiras, configurando o que Harvey (2004) denomina de “acumulação por espoliação”, inaugurada com o advento das políticas neoliberais e que permitiu, ao capital mineiro transnacional, o acesso quase irrestrito às regiões ricas em minério, especialmente a latino-americana. Para Svampa e Antonelli (2009), sob a ótica do novo padrão de acumulação, América Latina torna-se uma região propícia à consolidação do modelo extrativo exportador baseado na exploração de recursos não renováveis. Atentam, ainda, que no contexto de reconfiguração do padrão de acumulação se intensifica um modelo de extração baseado no controle, extração e exportação de bens naturais em grande escala, a exemplo da expansão do modelo de extração mineral associado à megaminação a céu aberto, observados na Argentina e no Brasil (Svampa; Antonelli, 2009).

Com base no exposto, os territórios tornam-se espaços de disputa entre o capital transnacional e as comunidades em resistência. Nesse sentido, parece-me pertinente retomar a análise de Fernandes (2008) ao definir o território como categoria central para apreender a totalidade das relações sociais e das estruturas de poder. Para Fernandes (2008), a categoria território encerra um sentido de multidimensionalidade e multiterritorialidade, uma vez que (Fernandes, 2008, p. 55):

o território é uma totalidade, mas não é uno. Conceber o território como uno é compreendê-lo como espaço de governança, que é um tipo de território, e ignorar os outros tipos. [...] Enfatizamos que todas as unidades territoriais formam totalidades por conterem em si todas as dimensões do desenvolvimento: política, econômica, social, cultural e ambiental. Como os territórios são criações sociais, temos vários tipos, que estão em constante conflitualidade. Considerar o território como uno é uma opção para ignorar suas conflitualidades.

Fernandes (2008) esclarece que cada territorialidade demarcará um determinado projeto e sujeito políticos, cuja proposta

estará pautada em um paradigma construído ideológica e politicamente. No seu argumento, apresenta como exemplo a abordagem da Reforma Agrária sob dois paradigmas antagônicos: o do território camponês e aquele vinculado à perspectiva do território do capital e do agronegócio. Assim sendo, a questão da terra, da Reforma Agrária e das políticas agrárias será abordada de maneira distinta, em concordância com a intencionalidade política de um ou outro paradigma. Conforme Fernandes (2008, p. 44):

O problema e a solução estão colocados para os dois paradigmas. O problema se expressa pela concentração de poder pelo capital e expansão da miséria por meio da exclusão dos camponeses no acesso à terra, capital e tecnologia. A respeito do problema, os paradigmas só diferem na ênfase. Enquanto o paradigma da questão agrária denuncia a violência da exclusão e da expropriação, o paradigma do capitalismo agrário apenas a constata. Todavia, no que se refere à perspectiva da solução os dois paradigmas diferem estruturalmente. Para o paradigma da questão agrária, a solução está no enfrentamento do capital [...] Para o paradigma do capitalismo agrário, a solução está na integração com o capital.

A abordagem da questão agrária sob o prisma de dois paradigmas antagônicos, analisada por Fernandes (2008), é emblemática em como tem sido abordada a concepção político-econômica do território, no âmbito dos tratados bilaterais, das políticas públicas e dos marcos regulatórios, não só com respeito às políticas agrárias, mas extensiva ao neoextrativismo na América Latina. A abordagem territorial do capital transnacional no campo fortalece um discurso que justifica a importância do avanço de projetos vinculados à megamineração, ao agronegócio e, mais recentemente, do hidronegócio no campo latino-americano, na perspectiva de um paradigma de desenvolvimento.

O incremento de novas vertentes incorporadas ao modelo de acumulação por espoliação, representadas pela extração mineral

e o hidronegócio, acirrou a disputa territorial nas áreas rurais da América Latina. O capital financeiro, as corporações transnacionais, e os setores privados nacionais estão reterritorializando espaços com abundantes recursos naturais em prol de megaprojetos, concessões para mineradoras, siderurgias e plantações de monocultura. Os interesses empresariais nesses territórios, apoiados pela política e legislação neoliberal, geraram o crescente problema do monopólio de terras (Rosset; Martínez-Torres, 2012, 2016).

Entretanto, no movimento dialético da história, o avanço estrutural do capital transnacional no campo encontra por diante a ampliação das resistências indígena e camponesa na América Latina. São crescentes os conflitos socioterritoriais articulados por organizações e movimentos sociais na defesa de seus territórios e no enfrentamento do novo padrão de acumulação do capital. Importante destacar que cada vez mais estas organizações e movimento articulam um discurso político pautado em matrizes que estruturam outra racionalidade intersubjetiva com seus territórios. De igual maneira, há um paulatino processo de elaboração conceitual que subsidia, do ponto de vista teórico e epistêmico, os documentos, a concepção de projeto político sob a ótica da luta popular e as estratégias para o enfrentamento do capital transnacional.

Vemos erigir-se um paradigma epistêmico do campo latino-americano, que interpela o paradigma de desenvolvimento do capital transnacional. No que concerne à reflexão do presente capítulo, farei algumas considerações relacionadas à Coordenadora Latino-Americana das Organizações do Campo (Cloc), instância de articulação continental da Via Campesina Internacional na América Latina e no Caribe.

### **O paradigma epistêmico do campo nas lutas camponesas e indígenas latino-americanas**

A Coordenadora Latino-Americana de Organizações do Campo (Cloc) foi criada em 1994 e constitui uma instância de

articulação continental da Via Campesina Internacional, composta por 84 organizações indígenas, camponesas, afrodescendentes e de trabalhadores rurais presentes em 18 países da América Latina e do Caribe. O surgimento da Cloc está articulado à intensificação das lutas sociais e dos conflitos socioterritoriais na década de 1990, período emblemático no enfrentamento das políticas neoliberais em âmbito global. Conforme Rosset (2015), as organizações membro da Cloc possuem *epistemes* próprias – indígena, camponesa e proletária – que determinam a natureza identitária e políticas do projeto político articulado por elas.

É válido destacar que a Cloc é criada no marco da Campanha Continental 500 Anos de Resistência Indígena, Negra e Popular (1989-1992), articulada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e pelas organizações indígenas e camponesas da Região Andina, com o propósito de consolidar uma articulação regional das lutas agrárias da região e de propor “outra via”, camponesa e indígena, na defesa dos territórios e dos bens comuns. Outrossim, o levantamento armado Zapatista, em 1994, as marchas dos cocaleiros na Bolívia, bem como as mobilizações pela realização da reforma agrária no Brasil, Paraguai e Guatemala, estimularam um debate regional que problematizava o modelo de acumulação neoliberal e suas implicações, especialmente em seus territórios.

No âmbito desse debate regional, havia o reconhecimento de uma problemática histórica comum, relacionada ao permanente despojo territorial e de uma violência institucional do Estado, que se expressava na violência direta da criminalização e assassinato de representantes das diferentes organizações, ou ainda, na violência epistêmica de ruptura histórica com a racionalidade intersubjetiva preexistente na região. O modelo educativo implantado pelos Estados nacionais amenizou as marcas epistêmicas da conquista, ademais de negar a existência de um pensamento ameríndio milenarmente constituído na região (Dussel, 2010), o qual delineava a natureza das relações intersubjetivas e com a natureza, bem como outras práticas de construção do conhecimento. Daí a imposição

de uma racionalidade unilateral, majoritariamente eurocêntrica, e que associa a produção de conhecimento ao desenvolvimento do capitalismo como sistema econômico e político.

Portanto, a Cloc nasce nesse contexto político regional e herda a memória longa e curta (Cusicaqui, 1986) de outras resistências históricas. Ao longo de sua trajetória política, as organizações da Cloc estão conscientes do papel histórico da educação no controle e regulação social, bem como da importância de se recuperar a dimensão política da educação na perspectiva da luta de classes, da libertação e da emancipação humana (Freire, 1987; Mézsáros, 2005). Assim, a práxis política das organizações esteve permeada pela emergência de um projeto educativo que articula o processo de formação de seus sujeitos histórico-políticos a uma dimensão pedagógica das lutas. Nessa direção, a educação do campo, conceito e projeto educativo-político articulado pelo MST no Brasil, é considerada a síntese da apropriação da dimensão política do educativo e do pedagógico no marco da disputa política travada pela LVC<sup>5</sup>/Cloc na região (Barbosa; Rosset, 2017).

A própria concepção do projeto educativo constitui um marco central de inserção no campo de disputa hegemônica, sobretudo no confronto da racionalidade moderna e na reivindicação de outras racionalidades erigidas por outras epistemes (Barbosa, 2015; 2016). Associadas à construção do conhecimento, estas epistemes são compreendidas como

saber o conocimiento de la realidad de las cosas, es decir, un conocimiento situado en un determinado tiempo y espacio; que emana de un sujeto histórico-político con capacidad de interpretación de su propia realidad e incidir sobre ella. (Barbosa; Gómez-Sollano, 2014, p. 15)

No processo de enfrentamento da ofensiva do capital transnacional no campo, a Cloc tem estruturado uma série de experiências de construção do conhecimento, vinculadas a um

---

5. La Via Campesina.



projeto educativo-político e uma pedagogia própria, denominada como uma pedagogia camponesa agroecológica (Barbosa, 2016; Barbosa; Rosset, 2017a; 2017b). No âmbito desse projeto educativo-político, a Cloc tem criado escolas de formação política e agroecológica, algumas vinculadas à escolarização, outras de caráter autônomo ou não formal, que abordam as dimensões teórico-epistêmicas e política da agroecologia, a exemplo dos Institutos Agroecológicos Latinoamericanos (Ialas): Iala Guarani (Paraguai), Iala Amazônico e Escola Latino-Americana de Agroecologia (Elaa) (Brasil), Iala Paulo Freire (Venezuela), Iala María Cano (Colômbia), Iala Mesoamérica (Nicarágua), Iala Mujeres (Chile), além da Universidad Campesina “Suri” (Unicam Suri), na Argentina e a Escuela Nacional de Agroecología del Ecuador (ENA), entre outros (LVC, 2015).

Estas escolas recebem militantes de diversas organizações da LVC/Cloc. Nelas, o processo formativo articula a dimensão política da agroecologia, ao mesmo tempo em que se almeja traçar linhas gerais para a defesa da agroecologia como projeto político, tais como campanhas para a defesa das sementes nativas, congressos e encontros das organizações, etc. (LVC, 2015). São escolas que buscam promover uma formação de caráter técnico ou em nível superior, para formar seus próprios intelectuais orgânicos e técnicos, considerados sujeitos centrais no enfrentamento teórico-epistêmico e político do capital no campo. Estas instâncias de formação política estão estruturadas por princípios político-pedagógicos comuns: a práxis como princípio da formação humana, o internacionalismo, o trabalho como princípio educativo, a organicidade e o vínculo com a comunidade (LVC, 2015).

No âmbito das experiências educativas da Cloc, o conhecimento construído coletivamente articula os saberes ancestrais, bem como as experiências de vida e de luta como sementeiras na elaboração teórica de caráter genuíno, destinada à interpretação da realidade social e à construção de estratégias políticas (Barbosa, 2016). Conforme Judite Stronzake, à época da coordenação político-pedagógica do Iala Paulo

## Freire, em ocasião do Primer Encuentro de Formadores en Agroecología de la Vía Campesina:<sup>6</sup>

o encontro é parte desse processo de construção desta unidade de pensamento e de concepção, que também nos toca enquanto camponeses, indígenas e afrodescendentes do continente começar a criar nossa própria teoria, nosso próprio pensamento, nossa ciência, a partir desse processo de construção da unidade dos camponeses no continente. O desafio de ter nossa própria ciência em qualquer ramo, ou seja, da formação humana, da produção, da educação, da convivência, da cosmovisão, da organização da produção nas comunidades camponesas. Também tem este sentido de que a partir desse encontro necessitamos ter algumas ações comuns. Então, é a unidade, a teoria própria da Via Campesina, dos movimentos camponeses, e é ação, seja pra contribuir nas ações de protesto dos movimentos e ação comum no campo da produção, da educação, da integração, dos direitos humanos. Este encontro também vem consagrar e confraternizar que este projeto que aqui estamos é um projeto da Via Campesina.

No contraponto ao paradigma de desenvolvimento do capital, o camponesinato defende um paradigma epistêmico para o campo no qual<sup>7</sup>

A agricultura camponesa se realiza a partir de uma relação social e cultural diferenciada com a natureza. Através da agroecologia, o camponesinato vem recuperando seus saberes ancestrais, combinando com os saberes acadêmicos, da ciência e da filosofia, e gerando nessa síntese de saberes novas capacidades para a reconstrução agroecológica da agricultura e produzir alimentos saudáveis para toda a humanidade.

---

6. Disponível em: <<http://bit.ly/2D7BtTf>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

7. Iala – Sembrando agroecologia. Vídeo produzido pela Cloc e não disponível on-line.

No seu processo educativo e formativo, as organizações membro da Cloc almejam construir seu próprio conhecimento, resultante da sistematização, reflexão coletiva e da teorização sobre seus próprios exemplos e experiências, os quais permitem a produção de seus respectivos documentos e textos de estudo e, sobretudo, socializar, de maneira horizontal, o aprendizado construído no diálogo de saberes e no intercâmbio das experiências. O diálogo de saberes articula as epistemes da cosmovisão indígena, da cultura camponesa, bem como da herança teórica do pensamento crítico latino-americano e do marxismo (Barbosa, 2017; 2016).

O processo de construção do conhecimento no âmbito das organizações da Cloc é mediado por uma reterritorialização pedagógica e uma geopedagogia do conhecimento (Barbosa, 2015), esta compreendida como o vínculo indissociável entre o pedagógico e os elementos de caráter cultural, que emergem do território e do contexto sociocomunitário na construção do conhecimento (Barbosa, 2015), em que a práxis educativa acontece para além do espaço escolar, ao incorporar outros lugares para a construção de processos educativos e formativos. Significa que os territórios do ato educativo não se restringem à escola, à universidade, à sala de aula, estendendo-se aos espaços da resistência e da ação política das organizações, instâncias de mediação pedagógica na conformação do sujeito político.

Em outras palavras, reterritorializar a práxis educativo-pedagógica é reconhecer que todos os espaços de vivência comunitária e política são educativos: a família, a assembleia, a cooperativa, as marchas, os congressos, etc. (Barbosa, 2015; 2016). Do mesmo modo há uma geopedagogia do conhecimento (Barbosa, 2015), compreendida como o vínculo indissociável entre o pedagógico e os elementos de caráter cultural que emergem do território, da cosmovisão, da matriz epistêmica das línguas indígenas, do contexto sociocomunitário e que fundamenta o pensamento e a construção de conhecimento no âmbito dos projetos educativo-políticos (Barbosa, 2015).

A geopedagogia do conhecimento incorpora a dimensão epistêmica da cosmovisão, dos saberes ancestrais, do *ethos*

identitário com seus territórios, elementos que são apreendidos como matrizes formativas. Ao colocar em diálogo estes referentes epistêmicos, colocam em movimento a metodologia da ação-reflexão-ação (Fals-Borda et al., 1972; Freire, 1987) em torno a uma práxis educativo-política, um processo necessário na assunção da consciência crítica, de caráter histórico, de leitura crítica da história social, da realidade concreta, fruto de uma educação libertadora, emancipadora e que lhes permita assentar as bases de um conhecimento para a causa popular, ou seja, uma ciência popular. Daí que emerge um processo de elaboração conceitual situada nos contextos de vida e de luta, em uma dialética que conduz à conformação de um sujeito educativo-político e de um léxico particular da resistência indígena-camponesa, que problematiza a racionalidade moderna ocidental na disputa hegemônica com o capital transnacional (Barbosa, 2013; 2015; 2016).

Para citar alguns exemplos da interface da geopedagogia do conhecimento, recuperamos a experiência da Escola Latino-Americana de Agroecologia (Elaa). Ao contrário de uma primazia da *episteme* operária própria da identidade política do MST, na Elaa houve um maior diálogo e articulação com a cosmovisão indígena, com a assimilação de seus referentes epistêmicos nos processos educativos e formativos, resultante da interação com os povos indígenas da América Latina e, em especial, das organizações membros da Cloc. Tal processo permitiu afirmar e/ou recuperar categorias epistêmicas centrais, como aquelas relacionadas ao bem viver, ao *ethos* identitário com a terra, o território e a natureza, com o fortalecimento da subjetividade cultural e política como povos do campo e do reconhecimento dos saberes ancestrais e da memória histórica da resistência como eixos medulares da racionalidade epistêmica camponesa e do projeto educativo-político da educação do campo e da agroecologia.

Nesse horizonte, a Elaa desenvolveu a metodologia do “diálogo de saberes no encontro de culturas” como um método educativo-pedagógico especialmente desenhado para adentrar a um processo de transição ou de transformação agroecológica em um

lugar específico (Tardin, 2006; Guhur, 2010). De igual maneira, este diálogo de saberes se refletirá no próprio intercâmbio das experiências agroecológicas, das pedagogias que mediam o processo de ensino-aprendizagem e na assimilação da matriz epistêmica indígena e camponesa na construção do conhecimento.

Um segundo exemplo da geopedagogia do conhecimento se expressa na práxis educativo-pedagógica do Iala-Guaraní no âmbito da sistematização de experiências agroecológicas e do conhecimento dela derivado. Vejamos sua concepção de agroecologia (Iala-Guaraní, 2014, p. 6):

Agro: significa campo, chacra. Significa un espacio natural o modificado en donde suelos, plantas, animales, seres humanos conviven y se desarrollan para dar alimentación y sustento a la sociedad y la naturaleza. Ecología: significa ciencia de conjunto de elementos naturales, plantas, animales y seres humanos que coexisten armónicamente (oikova oñondive oñombyai'ÿre) en un espacio (tekoha) determinado.

Parece-nos fundamental a definição da agroecologia pelas próprias organizações para demarcar o lugar epistêmico e político de onde emerge o conceito. Para o exemplo conceitual da citação, é central seu contraponto ao mesmo conceito adotado pelo agronegócio, que, de igual maneira, se apropria de alguns conceitos para mascarar a natureza política e econômica da produção agrícola, isto é, atravessada pelo uso abusivo de agrotóxicos, pelas sementes transgênicas, pelo monocultivo e relações de trabalho pautadas na proletarianização camponesa, ou ainda, na expulsão indígena de seus territórios.<sup>8</sup>

---

8. No Brasil, a Rede Globo tem veiculado comerciais sobre o “Agro”, na tentativa de fortalecer a narrativa do agronegócio no imaginário simbólico nacional, inclusive utilizando a expressão “Agro é pop”. As próprias empresas do agronegócio são financiadoras dos comerciais televisivos. A mesma emissora e seus meios de comunicação impressos tem sido uma das responsáveis pelo processo de criminalização da luta política no campo brasileiro, em especial, aquela construída pelo MST.

Conforme o Iala-Guaraní, os conceitos que serão a base de uma geopedagogia do conhecimento emergem no diálogo de saberes, na interlocução com outras organizações e pesquisadores acadêmicos, bem como no processo permanente de pesquisa na relação teoria e prática,

fundamentalmente aquellas que se adecuan a los principios colectivos del campesinato y sus organizaciones tanto en el país como a lo largo de Latinoamérica reflejadas em [...] la CLOC – Via Campesina Internacional. (Iala-Guaraní, 2014, p. 6)

Há outros conceitos recuperados pela Cloc nas suas experiências educativas e que fundamentam o pensamento social que embasa sua identidade política. Além do conceito da educação do campo, são exemplares o *Sumak Kawsai* e o *Sumal Qamaña*, conceitos interpretativos vinculados a horizontes de transformação das relações intersubjetivas e com o Abya Yala (Barbosa, 2016). Outro exemplo, é o conceito de feminismo camponês e popular elaborado pela articulação de mulheres da Cloc e que define o posicionamento teórico-epistêmico e político frente ao patriarcado institucional e no enfrentamento do capitalismo (Anamuri, 2015).

O feminismo camponês e popular se define como uma teoria social e projeto político em construção das mulheres da Cloc. O caráter popular do feminismo articulado pela Articulação de Mulheres do Campo da Cloc advém da natureza política do conjunto de suas organizações, em sua maioria mista. Entretanto, ao definir sua concepção como feminismo camponês e popular, também incorporam outras matrizes de um processo de reflexão coletiva como mulheres: camponês, porque se reconhecem como mulheres camponesas e classe trabalhadora do campo, com um *ethos* identitário e político com a terra e o território, espaço de vida e de reprodução material de sua existência; popular, por ser uma construção coletiva, e não obra de uma corrente de pensamento ou teórica do feminismo (Anamuri, 2015; Seibert, 2017).

Na VII Conferência Internacional da Via Campesina, realizada em 2017, em Euskal Herria, e que reuniu todas as organizações da LVC dos cinco continentes, a Articulação de Mulheres do Campo apresentou os aportes do feminismo camponês e popular na estratégia política para a construção da autonomia, da libertação e da emancipação das mulheres da Cloc na América Latina e Caribe. Ademais, buscou posicionar o feminismo camponês e popular como uma luta paritária àquela articulada pela LVC como movimento social transnacional, sobretudo pelo papel político das mulheres para a agroecologia, a soberania popular e a defesa dos territórios. De igual maneira reafirmaram que o feminismo camponês e popular é uma construção permanente, em movimento, em diálogo com as genealogias e as temporalidades da luta de mulheres de outras organizações membro da LCV na África, Ásia, Europa e América do Norte. No âmbito do debate regional, a Articulação de Mulheres do Campo da Cloc defende que a estratégia política para a superação da sociedade capitalista e patriarcal, e sua transição ao socialismo, prescinde do reconhecimento do feminismo como teoria social e projeto político.

Com base no exposto, as organizações membro da Cloc têm elaborado documentos de estudo que condensam uma teoria camponesa, indígena e operária para consolidar uma matriz do pensamento epistêmico do campo, construído pelos povos do campo e que deve ser apreendido e fortalecido nos seus espaços de formação educativa e política. No Brasil, para citar um exemplo, o MST realizou, em setembro de 2016,<sup>9</sup> o Curso Básico de Educação em Agroecologia da Região Nordeste, com um caderno de estudo que contém um conjunto de textos elaborados pelo próprio movimento e em diálogo com as demais organizações da LVC/Cloc, e que contempla a abordagem teórico-epistêmica e política da agroecologia para o projeto educativo-político da educação do campo e da reforma agrária popular.

---

9. Realizado na Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Bruneto.

Outro exemplo é a série de cartilhas produzidas pela Asociación Nacional de Mujeres Rurales e Indígenas (Anamuri),<sup>10</sup> no Chile, que aborda temáticas relacionadas à produção agroecológica, ao mundo do trabalho e aos direitos trabalhistas para as mulheres. Entre as cartilhas de estudo e formação política, se destacam as temáticas “Gênero e direitos das mulheres”, “Direito ao Trabalho, Saúde e Educação”, entre outras, além dos livros que aprofundam os fundamentos teórico-epistêmicos e políticos da luta camponesa no Chile. Importante destacar que toda essa gama de materiais é fruto da elaboração teórico-epistêmica das próprias mulheres da Anamuri, da síntese de seu processo educativo e formativo.

Há, ainda, aqueles documentos resultantes dos Seminários Internacionais realizados pela La Via Campesina Internacional, que reúnem a totalidade das organizações membros dos cinco continentes para debater, a profundidade, elementos de ordem teórico-epistêmica para traçar as estratégias da práxis política no enfrentamento do capital transnacional no campo. Citemos a publicação do Seminário Internacional Interno: políticas públicas para a Soberania Alimentar<sup>11</sup> e o Caderno 06 da LVC (2013) “La Vía Campesina, nuestras semillas, nuestro futuro” que trazem a produção desses sujeitos construtores de conhecimento.

## Considerações finais

No presente escrito, apresentei alguns elementos relacionados ao processo de articulação entre resistência, educação e conhecimento no âmbito das lutas empreendidas pelos movimentos indígenas e camponeses na América Latina, em particular, aqueles que são vinculados à Coordenadora Latino-Americana de Organizações do Campo (Cloc).

---

10. Na página *web* da Anamuri está disponibilizada a maioria da produção teórica e audiovisual, incluindo as mencionadas no artigo: <<http://bit.ly/2S9OAh4>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

11. Realizado em 2012, no México. A publicação foi traduzida a quatro idiomas: espanhol, português, francês e inglês.



A concepção da educação como projeto político permitiu a estas organizações erigir suas próprias escolas de formação educativa e política, ao mesmo tempo em que fortaleceu um processo de elaboração teórica própria, que aporta a consolidação de um paradigma epistêmico do campo, núcleo vital do pensamento social e político agrário erigido na perspectiva dos movimentos sociais e organizações da América Latina.

Tal paradigma fundamenta a base epistêmica dos conteúdos da formação educativa e política das organizações, a partir da articulação entre os saberes populares, ancestrais e locais acerca da relação com a natureza e seus recursos, em uma perspectiva agroecológica, horizonte cultural e político para a soberania alimentar.

Da mesma forma, o paradigma epistêmico do campo nutre o projeto educativo-político da educação do campo e da agroecologia, bem como os eixos norteadores das estratégias políticas utilizadas pela Cloc na disputa de projetos políticos para o campo latino-americano.

## Referências

ANAMURI. **Hacia la construcción del Feminismo Campesino y Popular**. El correo de las mujeres del campo, diciembre de 2015.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Movimentos sociais, educação e diálogo de saberes na América Latina. In: SANTOS, Arlete Ramos; et al. **Educação e sua diversidade**. Ilhéus: Editus, 2017. p. 259-280.

\_\_\_\_\_. Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. **De raíz diversa** – Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos, v. 3, n. 6, p. 45-79, 2016.

\_\_\_\_\_. **Educación, resistencia y movimientos sociales**: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas. México: Librunam, 2015.

\_\_\_\_\_. Educación y resistencia en el Movimiento de los Sin Tierra: proyecto político alternativo y enfrentamiento de la política neoliberal. In: FAL, Juan; OLIVEROS, Amaury. (coords.). **El pensamiento eco-**

**nómico y social latinoamericano: crisis neoliberal y proyectos alternativos.** México: Unam, 2012, p. 139-166.

BARBOSA, L. P.; ROSSET, Peter. Movimentos sociais e Educação do Campo na América Latina: aprendizagens de um percurso histórico. **Práxis Educacional**, v. 13, n. 26, p. 22-48, 2017a.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica na América Latina: aportes da La Via Campesina e da CLOC. **Revista Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 705-724, 2017b.

BARBOSA, Lia Pinheiro; GÓMEZ-SOLLANO, Marcela. La Educación Autónoma Zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes. **Intersticios de la Política y de la Cultura. Intervenciones latinoamericanas**, Córdoba, v. 3, n. 6, p. 67-89, 2014.

CASANOVA, Pablo G. **De la sociología del poder a la sociología de la emancipación. Pensar América Latina en el siglo XXI.** Buenos Aires: Clacso, 2015.

CUSICANQUI, Silvia R. **Oprimidos pero no vencido.** Bolívia: Hisbol, 1986.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidad e interculturalidad (interpretación desde la Filosofía de la Liberación). In: MONDRAGÓN, Araceli; MONROY, Francisco (coords.). **Interculturalidad. Historias, experiencias y utopías.** México: Plaza y Valdés, 2010, p. 39-70.

FALS-BORDA, Orlando; et al. **Causa Popular, Ciencia Popular. Una metodología del conocimiento científico a través de la acción.** Bogotá: La Rosca, 1972.

FERNANDES, Bernardo M. Soberania alimentar como território. In: TÁRREGA, Maria Cristina V. B; SCHWENDLER, Sônia Fátima. **Conflitos agrários: seus sujeitos, seus direitos.** Goiânia: Ed. da PUC, 2015.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.). **Por uma Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação.** Brasília: Incra/MDA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Petrópolis: Vozes, 1987.

GUHUR, Dominique Michèle Perioto. **Contribuições do Diálogo de Saberes à Educação Profissional em Agroecologia no MST: desafios**

da Educação do Campo na construção do Projeto Popular. 2010. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2010.

HARVEY, David. **O “novo” imperialismo: acumulação por espoliação**. Buenos Aires: Clacso – Socialist Register, 2004.

HÉRNÁNDEZ, Miguel Angel L. **Encuentros en los senderos del Abya Yala**. Quito, Equador: Ediciones Abya Yala, 2004.

LÓPEZ-BARCENA Francisco; GALICIA, Mayra Montserrat E. **El mineral o la vida. La legislación minera en México**. México: Red IIPIM/Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas, 2011.

LA VIA CAMPESINA (LVC). Agroecología Campesina por la soberanía alimentaria y la Madre Tierra. Experiencias de la Vía Campesina. **Cuadernos de la Vía Campesina**, Harare: LVC, n. 7, 2015.

\_\_\_\_\_. **Seminario Internacional Interno: políticas públicas para la Soberanía Alimentar**. Ciudad de México, 2013.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Los siete ensayos de interpretación de la realidad peruana**. México: ERA, 1928.

MÉZSÁROS. István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. Brasília: Edições do Senado Federal, 2003.

GIARRACA, Norma. Territorios em disputa: los bienes naturales en el centro de la escena. **Realidad Económica**, n. 217, p. 51-68, 2006.

PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. **A questão agrária**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

ROSSET, Peter. Epistemes rurales y la formación agroecológica en la Vía Campesina. **Revista Ciencia y Tecnología Social**, v. 2, p. 1-10, 2015.

\_\_\_\_\_. Rural Social Movements and Agroecology: context, theory and process. **Ecology and Society**, v. 17, n. 3, p. 1-12, 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2sPVOri>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

ROSSET, Peter; MARTÍNEZ-TORRES, Maria Elena. Agroecología, territorio, recampanización y movimiento sociales. **Revista de Estudios Sociales**, México, v. 25, n. 47, p. 275-299, 2016.

SILVA, Cláudia Zapata (org.). **Intelectuales indígenas piensan América Latina**. Quito: Tinkuy, 2007.

SVAMPA, Maristella; ANTONELLI, Mirta. **Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales**. Buenos Aires: Bibles, 2009.

TARDIN, José Maria. **Diálogo de Saberes no Encontro de Culturas: Sistematização**, n. 2. Lapa: mimeo, 2006.



# EDUCAÇÃO DO CAMPO E SILENCIAMENTO: AS POSSÍVEIS CAUSAS DO FECHAMENTO DE UNIDADES ESCOLARES DA ZONA RURAL NO MUNICÍPIO DE MEDEIROS NETO – BA

*Jafé da Silva Cardoso<sup>1</sup>*

*Arlete Ramos dos Santos<sup>2</sup>*

## **Da luta pela firmação escola do campo à luta pelo não fechamento dela: contradições e retrocessos**

De maneira geral, as lutas em prol da democratização do ensino e da escola pública brasileira se tornaram cada vez mais acirradas ao longo dos anos. Pobres, negros, índios e, especialmente, camponeses, têm lutado pelo direito à educação, pois, como nos afirma Castro (2003, p. 29), mesmo com os avanços e as diversas lutas travadas, a escola

não se tornou uma instituição democrática. Ela não é acessível a todas as classes sociais [...]. Exige, portanto, que eles (os alunos) percebam o sentido de suas atividades e respondam a suas demandas [...] demonstra que é uma instituição burguesa, pois opera um modelo elitista ajustado apenas à realidade das classes privilegiadas.

---

1. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGED/UESB; Professor da Rede Municipal de Medeiros Neto - BA. Membro do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo – Gepemdec/CEPECH/UESC.  
2. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB. Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo – Gepemdec/CEPECH/UESC.

Esse paradigma elitista ainda vigente é um fator de negação para a educação brasileira e atinge, sobretudo, as minorias, representadas, mais enfaticamente, por negros, índios, pessoas de baixa renda e moradores da zona rural.

A educação voltada para o povo do campo, que é o objeto desta pesquisa, passou e ainda passa por muitas lutas para sua afirmação e democratização, pois nossos anais históricos apontam que tal educação sempre esteve subjugada à elite brasileira, especificamente a fazendeiros e proprietários de terra, que, durante décadas, determinaram os rumos dessa educação, com autoritarismo e negligência. Sobre isto, Pinheiro (2001, p. 35) afirma que, ao longo de nossa história, “a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem”.

Esta realidade é respaldada pela visão da sociedade brasileira em relação ao campo e seus respectivos sujeitos, estereotipados como o camponês caipira, doente, tímido, desprovido de inteligência e sem perspectiva de vida. Em diálogo com esta concepção, Leite (1999, p. 14) destaca que a educação do campo no Brasil

por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acen-  
tuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

É a partir das discussões sobre a questão agrária que tanto o estereótipo criado pela sociedade quanto a visão ruralista, apre-  
goada pelo governo, deu espaço para uma compreensão mais plural e significativa no que concerne ao homem do campo. Os movimentos sociais criados em defesa da reorganização fundiária evidenciaram a distância entre o que se compreende sobre educação rural e educação do campo, porque, enquanto a primeira está alicerçada na visão inferiorizada e paternalista em relação ao povo

do campo, a outra, por sua vez, se firma como um fenômeno atual da realidade brasileira, que vê o homem do campo como um cidadão que, como tal, precisa ser valorizado em suas peculiaridades, mas não “protegido”. Nessa nova perspectiva, entendemos que

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos dessa realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria dessa herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas. (Kolling, 2002, p. 29)

Somente a partir do protagonismo do povo do campo em relação à luta por uma educação verdadeiramente alicerçada em sua realidade é que foi possível a ruptura com os estigmas dos séculos de atraso, vivenciados por estes povos. Na percepção de que terra, luta e educação são indissociáveis é que a educação rural assistencialista não mais encontrou respaldo, e a sociedade começou a compreender o campo

como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades de relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a visão hierárquica que há entre o campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como lugar de atraso. A Educação do Campo, indissocia-se da reflexão sobre um novo mo-



delo de desenvolvimento e o papel para o campo nele.  
(Fernandes; Molina, 2005, p. 68)

A concepção equivocada do que seja educação do campo, foi o que possibilitou todas as mazelas enfrentadas pelos sujeitos do campo na constante luta pela igualdade de direitos, democratização do acesso e permanência em um ensino de qualidade. Também, por isso, ainda é possível encontrar escolas intituladas “do campo”, mas que, na verdade, não estão imbuídas de características campesinas, posto que, muito mais que a localização geográfica, a identidade desse tipo de escola, segundo a Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, que respalda as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu artigo 2, parágrafo único (Brasil, 2002, p. 1),

é definida pela vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

No que concerne à educação do campo, é pertinente considerar que as lutas não cessam, apenas mudam o foco a cada nova década. Se nos primórdios lutava-se pela implantação da escola campesina, atualmente luta-se por outras problemáticas, como o fechamento das escolas do campo. Dados confiáveis apontam que entre os anos 2000 e 2004, mais de 41 mil escolas rurais foram fechadas em nosso país, e sem razões plausíveis. Essas ações, implementadas por gestores públicos, negaram a milhares de jovens, residentes no campo, o acesso à educação e, por conseguinte, à formação humana e profissional. Sobre este assunto, Albuquerque (2011, p. 1) afirma que

O fechamento das escolas no campo nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior,

relacionado às disputas de projetos de campo. Os governantes têm demonstrado cada vez mais a clara opção pela agricultura de negócios – agronegócio – que tem em sua lógica de pensar o campo sem gente e, por conseguinte, um campo sem cultura e sem escola.

O fechamento de tais unidades escolares, de forma arbitrária e sem respaldo legal, aponta o retrocesso ao tempo em que governantes e fazendeiros determinavam o acesso restrito do povo do campo à formação escolar institucionalizada. Em Munarim (2011, p. 53), temos que

De fato, por toda a década que passou e hoje ainda, é prática muito comum o fechamento de escolas no campo. Entendem esses governantes estaduais e municipais que fechar uma escola no campo e transportar os alunos remanescentes é menos oneroso ao erário público e, de quebra, mais civilizatório ou modernizante, afinal, ainda nessa visão, a escola urbana seria o ideal almejado por todos. Enfim, trata-se de império da racionalidade econômico-financeira e da ideologia do desenvolvimento capitalista urbano centrado. Por essa perspectiva, não se levam em conta os prejuízos sociais causados com esses procedimentos administrativos de desterritorialização de pessoas e comunidades inteiras.

Notadamente, a questão pública, econômica e, especialmente, capitalista, tem influência substancial no que concerne ao fechamento das escolas camponesas, pois os recursos destinados à manutenção destas acabam sendo desviados e/ou aplicados em outras áreas, o que acarreta ações irresponsáveis, como o fechamento das escolas do campo. Sobre isto, Araújo (2010, p. 764) pontua que,

No processo de regulamentação do regime de colaboração, há que se levar em conta um grande desafio para as relações intergovernamentais no Brasil: o estabeleci-

mento de uma justa distribuição de poder, autoridade e recursos entre os entes federados, garantindo a interdependência e interpenetração dos governos nacional e subnacionais sem que haja comprometimento de um projeto de desenvolvimento nacional, no qual um dos elementos é a educação.

De acordo Bof (2006 apud Sousa et al., 2011, p. 157), essas ações deixam explícito um histórico avassalador de “abandono e negligências em relação às políticas públicas, em especial à educação ofertada a esta população”. Com o fechamento das escolas, inúmeros problemas passam a assolar as famílias campestres e, como resultado, elas precisam abandonar o campo para que os filhos possam continuar os estudos ou, como ocorre em casos mais extremos, os discentes abandonam os estudos para ajudar na lida diária no campo.

Essa situação vai na contramão de todas as conquistas que pareciam cristalizadas, ou seja, depois de tantos percalços, tantas brigas ideológicas, tanta vitória alcançada, o fechamento das escolas do campo, sem a deliberação da comunidade envolvida e sem motivos consistentes, aproxima o homem do campo ao retrocesso cultural, social, político e também humano, problema que há muito todos tentamos superar.

## **Metodologia**

Esta pesquisa de campo teve o propósito de investigar como ocorreu o processo de fechamento das escolas do campo no município de Medeiros Neto, que está localizado na região Extremo Sul do estado da Bahia, a 950 km da capital, Salvador. De acordo com dados do IBGE (2015), o município possui 23.535 habitantes. No âmbito educacional, conta hoje com 39 escolas de educação básica, com contingente de 5.586 alunos matriculados, como especificado no Quadro 1.

<b>MATRÍCULAS POR ANO</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS</b>
Matrículas em creche	246
Matrículas em pré-escolas	648
Matrículas nos anos iniciais	2109
Matrículas nos anos finais	1632
Matrículas no ensino médio	701
Matrículas EJA	213
Matrículas educação especial	37
<b>TOTAL</b>	<b>5586</b>

**Quadro 1. Matrículas na educação básica em 2015**

Fonte: QEdU (2016).

A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, considerando que essa abordagem

exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49)

Os instrumentos utilizados pautaram-se na análise documental e na aplicação de questionário e entrevista semiestruturada.

Em relação ao uso de questionário, Gil (1999, p. 128) assevera que ele se traduz como técnica

de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas.

Assim, no questionário desta pesquisa, enfatizou-se os aspectos referentes à estrutura das unidades escolares, bem como ocorreu o processo de fechamento e as consequências dessas ações para as comunidades envolvidas.

Para análise dos dados, utilizou-se o método materialismo histórico dialético, valendo-se das concepções de Cheptulin

(1982, p. 1), em que destaca que o “materialismo dialético estuda as formas gerais do ser, os aspectos e os laços gerais da realidade, as leis do reflexo desta última na consciência dos homens”. Com base nisso, a dialética será utilizada com intuito de averiguar as contradições nos discursos existentes que justificam o processo de fechamento das escolas campesinas aqui evidenciadas.

A investigação foi realizada em 6 etapas distintas, a saber:

(1) na primeira etapa, realizamos um levantamento geral na Secretaria Municipal de Educação, acerca do número de escolas no campo que foram fechadas no município. Nessa etapa, tivemos acesso a documentos das décadas de 1980 e 1990. Nessa época, o município não dispunha de um órgão específico responsável por essa modalidade educacional;

(2) num segundo momento, visitamos a Secretaria de Educação do Campo, onde foi possível encontrar dados referentes às décadas de 1990 e os anos 2000. Após essas duas etapas iniciais, o processo de triagem possibilitou elencar o quantitativo de escolas, desde a década de 1970 até o ano de 2008;

(3) a terceira ação, refere-se à seleção das escolas fechadas entre os anos de 2002 e 2014, considerando ser nesse período que foram instituídas, no Brasil, as diretrizes operacionais que dificultavam o fechamento das escolas do campo. Após essa seleção, o grupo elencou 7 escolas, quais sejam: Escola Municipal Rosa Maria de Souza; Escola Municipal Córrego do Sossego; Escola Municipal Aracy Alves Pinto; Escola Municipal Leandro Taiobeiras; Escola Municipal José Paulino da Rocha; Escola Municipal Ednalva Silva de Souza; e Escola Municipal José Braga;

(4) a quarta ação, refere-se à averiguação da localização exata onde funcionam/funcionavam as escolas anteriormente citadas;

(5) após esse processo, na quinta etapa, visitamos cada fazenda, onde houve conversas informais com antigos moradores, maridos de ex-professoras, ex-alunos e demais pessoas que poderiam responder aos questionários;

(6) a sexta etapa, por sua vez, refere-se à apresentação dos questionários e o seu preenchimento pelas pessoas que aceitaram fazê-lo;

(7) o sétimo momento consistiu no cruzamento e análise dos dados encontrados nas etapas anteriores desta pesquisa;

(8) por fim, a última ação foi a compreensão das informações encontradas e suas consequências dentro do contexto analisado, isso culminou na construção deste capítulo.

Assim, no decorrer das discussões, apresentaremos a análise da pesquisa refletindo sobre as possíveis causas do fechamento das escolas do campo do município de Medeiros Neto, tendo como arcabouço para respectiva análise a sociedade capitalista e suas imposições na realidade educacional.

### **Fechamento das escolas do campo e a perda dos direitos conquistados: o caso da cidade de Medeiros Neto/BA**

É pertinente asseverar que das 7 escolas elencadas, apenas 5 foram localizadas. Não foi possível o acesso à Escola Municipal Rosa Maria de Souza e Escola Municipal José Braga. A primeira, porque ninguém soube informar sua localização exata, e a segunda, porque se situava em local afastado e de difícil acesso, e houve, também, dúvidas sobre sua real localização.

O Quadro 2 nos mostra que, no curto período de seis anos, 7 escolas rurais foram fechadas no município. Um número significativo, considerando-se a diminuta quantidade de escolas existentes no campo e a quantidade expressiva de moradores que lá residem. Essa iniciativa privou muitas pessoas de seu direito à educação.

<b>Turmas</b>	<b>Localização</b>	<b>Ano de fechamento</b>
Escola Municipal Rosa Maria de Souza	Fazenda Altamira	2008
Escola Municipal Córrego do Sossego	Fazenda Córrego do Sossego	2007
Escola Municipal Aracy Alves Pinto	Fazenda Mimosa	2004
Escola Municipal Leandro Taiobeiras	Fazenda Taiobeiras	2008

Escola Municipal José Paulino da Rocha	Fazenda José Paulino	2002
Escola Municipal Ednalva Silva de Souza	Fazenda Vitrine	2003
Escola Municipal José Braga	Fazenda Buri	2004

**Quadro 2. Identificação das escolas do campo fechadas entre 2002 a 2008**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Medeiros Neto (2015).

Em relação à Escola Municipal José Paulino da Rocha, que consta nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação como escola desativada, averiguou-se, entretanto, que se encontra em funcionamento, foi reformada recentemente e, inclusive, adequada aos parâmetros de acessibilidade. A incongruência entre a informação oficial e a real situação dessa escola, de acordo com uma professora entrevistada, é que esta unidade escolar se situa na divisa entre os municípios de Medeiros Neto e Lajedão, ambos municípios baianos, e, atende aos moradores destes dois municípios. No ano de 2000, o então prefeito da cidade de Lajedão deixou a escola abandonada e os habitantes sem acesso à educação, pois não havia meios para conduzir os estudantes até outra escola. Por solicitação da comunidade, coube ao prefeito da cidade de Medeiros Neto assumir a responsabilidade pela Escola Municipal José Paulino da Rocha. Assim permaneceu até o ano de 2004, quando o novo gestor da prefeitura de Lajedão solicitou ao município de Medeiros Neto a posse da referida escola. Toda essa confusão ocorreu por divergências políticas e falta de compromisso dos responsáveis, em ambos os lados. O certo é que, atualmente, a escola se encontra em pleno funcionamento, atende a 25 alunos durante o turno matutino, e pertence ao município de Lajedão.

Na visita *in loco* observamos que, das 5 escolas visitadas, apenas 1 estava inserida numa comunidade, rodeada por casas e por vizinhos próximos uns dos outros, enquanto que as demais se situavam em locais cuja densidade demográfica é insignificante. Esta constatação nos remete ao esvaziamento do campo, à fuga do

homem para a cidade, realidade confirmada pela pequena quantidade de casas construídas e no pequeno contingente de moradores dessas localidades. Isto também dialoga com a constatação de que as políticas públicas voltadas para o campo ainda visam apenas ao lucro, tendo o capital como objetivo maior, em detrimento da valorização do homem do campo, de sua cultura, de suas raízes, etc. Nesse sentido, conforme Peripolli (2009, p. 13)

a educação que chegou/chega a estas populações, os povos do campo, não foi nem é a que interessa a estes trabalhadores, mas a que convém aos sucessivos modelos econômicos implantados e que buscam, única e exclusivamente, atender os interesses do capital.

Esse campo sem gente e com casas esparsas foi a visão desoladora que tivemos ao longo dos dois dias de visita. Durante todo o percurso das visitas, percebemos a distância entre as casas, os longos percursos sem a presença humana, onde o espaço geográfico era preenchido apenas pela vegetação e pelo gado.

Verificamos que das 5 escolas visitadas, apenas a Escola Municipal Ednalva Silva de Souza não estava situada dentro de uma propriedade rural privada. A presença das unidades escolares no reduto dos fazendeiros nos remete à questão patronal, onde as escolas eram construídas nas terras dos fazendeiros e com os recursos destes, com o objetivo de manter os trabalhadores na fazenda. O serviço educacional oferecido era o básico necessário para atender aos filhos dos funcionários, tanto os da fazenda onde se erguia a escola quanto os dos funcionários das fazendas vizinhas, evitando-se, assim, que a mão de obra desertasse do campo. A despeito disso, temos a seguinte afirmativa

A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores diante de suas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade no campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições



unia interesses nem sempre aliados, particularmente aos setores agrário e eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado coma a manutenção da ordem vidente, os vícios que poluíam suas almas. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a ideia original que o considerava atividade degradante. (Brasil, 2001, p. 5)

Porém, é valido destacar também que tal ação se firmou com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), no seu artigo 32, o qual explicita que “os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deveriam [...] propiciar a instalação e funcionamento de escola públicas em suas propriedades”, ou seja, direta ou indiretamente, a própria lei possibilitou a perpetuação do patronato.

Constatamos, também, que algumas escolas funcionavam dentro de igrejas ou em cômodos da própria casa dos fazendeiros, e não em prédios próprios. A utilização desses locais inapropriados demonstra claramente a forma com que a educação do campo fora negligentemente concebida: sempre às pressas, sempre se adequando à oportunidade. Como afirma Rocha (1999, p. 7), essas adequações aos espaços disponíveis sempre ocorreram porque “a escola deveria contribuir para manter as pessoas no meio rural, isto é, diminuir o êxodo rural”. Sendo mais enfático, Leite (1999, p. 111-112) acrescenta que

No meio rural, excetuando os movimentos de educação de base e de educação popular, o processo sempre esteve atrelado à vontade dos grupos hegemônicos do poder, não conseguindo deslocar seus objetivos e a própria ação pedagógica para esferas de caráter sociocultural especificamente campesinas.

Embora o êxodo rural seja algo negativo, pois contribui para que o homem do campo, ao se transferir para a cidade em busca

de escola para si e seus filhos, aumenta os índices de desemprego, de falta de moradia, entre outros problemas da zona urbana, o proprietário rural procura manter o trabalhador no campo não por altruísmo, mas apenas para evitar seus próprios problemas ao ter que substituí-lo. Se assim não fosse, procuraria oferecer ao trabalhador e sua família uma escola adequada, com atendimento educacional de qualidade.

Essas tentativas de manter o trabalhador no campo, oferecendo a ele e sua família uma escola de pouca ou nenhuma qualidade, não surtiram efeito, pois em relação aos motivos que levaram ao fechamento das escolas, todos os entrevistados afirmaram que, dentre os variados motivos, o principal foi o esvaziamento do campo, em razão dos moradores partirem para a cidade à procura de escolas com séries adequadas às dos seus filhos, uma vez que ao passo que a criança ia mudando de ano/série, a necessidade de procurar cidades, distritos ou povoados que tinham escolas que ofertassem os níveis escolares adequados à idade/série, era inevitável.

Dessa forma, consideramos que a falta de escolas adequadas provocou o esvaziamento do campo, que levou ao fechamento das escolas existentes. Tudo se resume, na prática, à negligência do poder público e dos proprietários de terras em oferecer aos trabalhadores do campo uma educação de qualidade. Não entendem que as consequências disso são negativas para todos os envolvidos: o proprietário de terras fica sem mão de obra, o morador do campo afasta-se de suas origens e o gestor municipal terá um contingente maior de desempregados, de falta de moradia, de salas de aula superlotadas, entre outros problemas que o êxodo rural proporciona aos municípios. Em diálogo com estas discussões, Pinheiro (2011, p. 50) afirma que

a educação do campo tem se caracterizado como espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade

social, na ausência das estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros.

De acordo com as entrevistas, ficou claro que em nenhuma das ações de fechamento das escolas houve a participação da comunidade. Tanto os moradores quanto a própria Secretaria de Educação do Campo informaram que coube ao gestor municipal a tomada de decisões, de forma arbitrária e unilateral, sem oportunizar opiniões e/ou contestações. Isso pode ser explicado com base no pensamento de Pretti (1987, p. 14), quando afirma que “a inadequação da escola ao meio faz com que as populações rurais não sintam sua necessidade” e, desta forma, não lutem ou manifestem-se contra tal situação.

A diretora geral da Educação do Campo afirmou que, dada a distância entre as fazendas e o local onde fica a escola, dificilmente seria possível à comunidade se reunir para lutar para manter a escola funcionando. Sobre os problemas que assolam a educação do campo, Almeida (2009, p. 286) assinala que

muitas são as adversidades que acompanham a educação rural. Poucas e precárias escolas, distantes umas das outras, dificuldades de comunicação, ausência de orientação metodológica e didática, falta de verbas públicas na escolarização, deficiência na formação dos professores, currículos por vezes inadequados, poucos materiais pedagógicos, falta de livro, entre outros.

É válido destacar que as escolas elencadas nesta pesquisa foram fechadas até o ano de 2008, período em que ainda não vigorava a Lei que alterou a LDB n. 9.394/1996, a qual dificulta o fechamento de escolas do campo (Brasil, 2014), quando instituiu que

Parágrafo Único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será procedo de manifestação

do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e manifestação da comunidade escolar.

A lei chegou tardiamente para aqueles que foram prejudicados pela negligência educacional, que permitiu o fechamento das unidades escolares pesquisadas e, contribuiu para o desrespeito ao direito constitucional de uma educação de qualidade para todos. Mas, certamente, servirá de instrumento de luta para os cidadãos que permanecem na zona rural, destes e de outros municípios brasileiros.

### **Considerações finais**

Os resultados e análises aqui apresentados ratificam que a realidade da educação no campo, no âmbito da cidade de Me-deiros Neto ainda está enraizada nas concepções ruralistas de décadas atrás, em que o objetivo principal do poder público era apenas conter o fluxo migratório, e não valorizar o campo e os sujeitos nele inseridos. O fechamento das escolas pesquisadas deixa claro que a comunidade camponesa, mesmo diante das novas leis, novas políticas públicas voltadas para o povo do campo, ainda aceita, sem questionamentos, ações políticas unilaterais e claramente prejudiciais, como sendo atitudes corriqueiras e que não influenciam em sua realidade.

Com relação aos objetivos inicialmente propostos, averiguamos os reais motivos que conduziram ao fechamento de tais escolas, dentre esses observamos a falta de estrutura das unidades escolares, distâncias muito grandes entre as fazendas, os níveis escolares oferecidos pelas escolas não atendem às necessidades educacionais dos educandos, entre outros.

Constatamos, também, que a solução encontrada pelas famílias foi a mudança para os distritos e povoados próximos, para a sede municipal ou para cidades próximas, em busca da

continuação dos estudos de seus filhos. Isso vai de encontro às políticas neoliberais de desenvolvimento econômico e industrial que, visando a disseminação do capital (no município pesquisado, isso se dá por meio do avanço do agronegócio), expulsa o homem do campo para, em seguida, contratá-lo como trabalhador assalariado, diarista e não mais como pequeno produtor, proprietário, meeiro, etc.

Explicitamente, a aparente contradição se efetiva neste ponto, uma vez que, expulsa-se o homem do campo, posto que representa um empecilho, mas, solicita-se sua mão de obra, com a perda de seus direitos (e, quase sempre, sua dignidade) e a baixo preço. Essa situação beneficia apenas os grandes proprietários de terras (que agora lucram com o arrendamento de suas terras para o plantio) e os donos de empresas de agronegócios.

A oportunidade de visitar e conhecer cada escola nos auxiliou no processo da pesquisa como um todo, especialmente na análise dos dados, pois ao conhecermos cada realidade campestre, cada estrutura escolar, conversando com moradores, foi possível entender a realidade negativa que permeia a educação do campo no município pesquisado e compreender como ocorreram (indevidamente) os processos de fechamento. Além das entrevistas com moradores e ex-alunos, foram realizadas também conversas informais com antigos motoristas dos transportes escolares, maridos e pais de ex-professoras, dentre outros sujeitos, com intuito de relacionar as respostas e analisar variadas concepções a despeito da importância de tais escolas para todos que, direta ou indiretamente, um dia usufruiu delas.

Os dados apresentados mostraram que a participação da comunidade neste processo de fechamento não existiu, ficando claro que a falta de diálogo entre o poder público e comunidade foi fator de grande peso no processo de fechamento, pois sem diálogo e esclarecimento, o que pesou foi o autoritarismo governamental e a tomada de decisões de forma unilateral, facilitados pela desinformação dos camponeses acerca dos seus direitos e das consequências negativas que o êxodo rural traria para suas vidas.

As informações analisadas evidenciaram que a concepção vigente ainda é a de educação rural, uma vez que todos os envolvidos na pesquisa deixaram transparecer que entendem que a existência de tais escolas como um favor do poder público municipal para a comunidade e não uma obrigação dos gestores no cumprimento das políticas públicas existentes, voltadas para essa população.

Contudo, a pesquisa também nos possibilitou perceber que as manifestações de luta por uma educação do campo vêm aos poucos conquistando vitórias. Essa nova e promissora realidade pôde ser constatada ao observarmos que algumas escolas do campo estão sendo reformadas, com instalação de energia elétrica, encaiação de água, aquisição de materiais didáticos, etc. Ainda que essas ações pareçam irrisórias, não sendo suficientes para que a educação do campo seja vista e compreendida como importante para a autonomia dos camponeses e para valorização e respeito do homem do campo em todas as suas potencialidades, constitui-se uma luz no fim do túnel.

## Referências

ALBUQUERQUE, Luiz F. **Fechamento de 24 mil escolas do campo é retrocesso, afirma dirigente do MST**. Disponível em: <<http://bit.ly/2DylMG2>>. Acesso em: 2 out. 2015.

ALMEIDA, Dória Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3. ed. v. III. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARAUJO, Gilda C. Constituição, federação e propostas para o novo Plano Nacional de Educação: análise das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. **Educacional & Sociedade**, Campinas, v, 31, n. 112, p. 749-768, 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2CLr6El>>. Acesso em: 2 out. 2015.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. MEC/CNE. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer CNE/CEB n. 36/2001. **Diário Oficial da União**, 4 de dezembro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em: <<http://bit.ly/216u1Ob>>. Acesso em: 27 set. 2015.

\_\_\_\_\_. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, Câmara dos Deputados, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://bit.ly/2DbfRp0>>. Acesso em: 27 set. 2015.

CASTRO, Gilda. **Professor submisso, aluno cliente**: reflexões sobre a docência no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

FERNANDES, Bernardo Maçando; MOLINA, Mônica Castanga. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castanga; JESUS, Sonia M.S.A. (orgs.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KOLLING, Edgar J.; CERIOLLI, Paulo R; CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo**: identidades e políticas públicas. 2. ed. Brasília, 2002.

LEITE, Sérgio C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2RRu98C>>. Acesso em: 2 out. 2015.

PERIPOLLI, Odimar J. **Expansão do capitalismo na Amazônia norte mato-grossense**: a mercantilização da terra e da escola. 2009. 276f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira.** Disponível em: <<http://bit.ly/2FPX8TQ>>. Acesso em: 30 set. 2015.

PRETTI, Oreste (org.). **A educação no meio rural:** limites e possibilidades. Cuiabá: UFMT/Proed, imprensa universitária, 1997.

RIBEIRO, Rejane Arruda; ESTELLES, Reinaldo Soares. Levantando dados qualitativos como subsídio às políticas públicas. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM TRANSPORTES, 23., 2009, Vitória, ES. *Anais...* Vitória, 2009, p. 1-15. Disponível em: <<http://bit.ly/2UjaFGO>>. Acesso em: 29 dez., 2015.

SOUSA, Elizeu Clementino de; et al. Sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia; ações educativas e territórios de formação. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 156-169, 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2sOmuJ4>>. Acesso em: 29 set. 2015.





# FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES QUE ATUAM EM ESCOLAS DO CAMPO

*Inaiara Alves Rolim<sup>1</sup>*

*Edna Souza Moreira<sup>2</sup>*

## **Introdução**

A educação do campo, tal como conhecemos hoje, nasceu das lutas dos movimentos sociais e tem se fortalecido ao longo do tempo, ganhando relevância dentro da sociedade brasileira. Entretanto, para se alcançar uma educação de qualidade construída com o povo do campo, é preciso assegurar políticas públicas que garantam a formação inicial e continuada para os educadores que atuam nesse espaço. Ao refletir sobre a questão da formação diferenciada para os educadores do campo, entendemos que os desafios e obstáculos são grandes e a superação deles não é simples nem fácil; ainda há muito que reivindicar e fazer para alcançar a plena efetivação de uma política de formação de educadores para atuarem no campo.

Um processo de formação docente pensado dentro da dinâmica sociocultural do meio rural, que proporcione uma formação especializada para docência desse espaço é importante, pois ajuda a desenvolver novas formas de viver no campo, de construir um novo olhar a respeito dele, estabelecendo um diálogo verdadeiro com esses povos e reconstruindo e ampliando os processos educativos que se fazem nesse meio.

---

1. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, com Pós-graduação em Educação do Campo pelo Instituto Federal Baiano- Campus de Bom Jesus da Lapa -BA.

2. Professora do Departamento de Ciências, Humanas e Tecnologia – DCHT, Campus XVII, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEduc- UNEB, Doutoranda em Educação, Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Pensar a formação docente nessa nova perspectiva torna-se imprescindível para abandonar os padrões antigos e modelos copiados de outras realidades. É preciso criar novas propostas a partir da vivência e experiências em conjunto, dentro da comunidade, oportunizando ao aluno um espaço onde possa adquirir não apenas os saberes construídos socialmente, mas onde possa aprender sobre si mesmo, sobre sua comunidade e as relações que se dão no interior dela. A escola se caracteriza, então, como um importante espaço de socialização, uma extensão do meio social dos sujeitos.

As reflexões apresentadas neste capítulo resultaram de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e do tipo participante, visto que a pesquisadora atua como professora na escola onde aconteceu a pesquisa. Os participantes da pesquisa foram os professores e a direção de uma escola do meio rural do município de Serra do Ramalho, Bahia. Esse município nasceu a partir da construção da Barragem de Sobradinho, que alagou as cidades de Casa Nova, Remanso, Sento Sé, Pilão Arcado e Xique-Xique, a região de Serra do Ramalho abrigou as famílias que habitavam essas cidades. Esse assentamento é resultado do Projeto Especial de Colonização de Serra do Ramalho (PEC-SR), criado em 13 de maio de 1975 e, coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Esse assentamento recebeu 1.800 famílias, mais os sem-terra de várias partes do país, distribuindo-os em 23 povoados, denominados, hoje, de agrovilas. O município possui uma população urbana de 6.274 habitantes, uma população rural de 25.364 habitantes e uma taxa de crescimento anual de 2.29%, e tem como principais atividades econômicas a agricultura, a pecuária e o comércio.

No campo da educação são oferecidas às crianças, jovens e adultos as seguintes etapas de ensino: educação infantil – 0 a 3 anos (creches) e de 4 a 5 anos (pré-escolar); ensino fundamental – 6 a 14 anos (ensino regular - 1º a 9º anos) e acima de 15 anos (aceleração); e ensino médio – 15 a 17 anos e acima de 18 anos (aceleração). Também, são oferecidas aos estudantes as atividades educacionais desenvolvidas pelo programa Mais Educação. A cidade possui duas instituições de ensino da rede

estadual, 47 da rede municipal e uma da rede privada. No que concerne à formação de professores, o município mantém a Plataforma Freire (Parfor), pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), e atende em média 100 professores; como formação continuada tem o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que atende em média 120 professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.<sup>3</sup>

### **Reflexões sobre os desafios inerentes à formação de professores do meio rural**

A construção de uma educação de qualidade para o meio rural exige a criação e efetivação de políticas públicas que tratem da formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas do meio rural. Uma política educacional que garanta os direitos do aluno do campo, sobretudo, o acesso e permanência na escola e um processo formativo que habilite o educador a desenvolver uma prática pedagógica contextualizada com a realidade do homem do campo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e aptos a agirem sobre sua realidade. Assim, é importante destacar que, além da necessidade de políticas públicas de formação do educador do campo, é preciso um compromisso político das universidades com o processo de formação de professores, preparando-os para atuarem em diferentes espaços educativos, inclusive o campo.

Nesse contexto, ao se discutir a respeito de um curso de formação especificamente para os professores do campo entendemos que estes cursos precisam promover um diálogo constante entre os saberes formais e os saberes tradicionais das comunidades campesinas. De acordo com Menezes Neto (2015, p. 36),

é fundamental para os cursos de licenciatura que a formação do professor não perca o conceito de totalidade e nem seja dirigida a um conhecimento produtivista e

---

3. Informações disponíveis no site <<http://bit.ly/2Sb4vvB>>. Acesso em: 02 out. 2017.

que as disciplinas não sejam apresentadas de forma fragmentada, com estudos e atividades sem sentido.

Entretanto, muitos desafios se entropõem ao processo de formação inicial e continuada dos professores que atuam no meio rural; desafios que dizem respeito tanto ao acesso às universidades quanto à oferta gratuita de cursos de formação inicial e continuada, sobretudo, aqueles com reflexões sobre a realidade das escolas do campo e atentos aos princípios da educação do campo.

Nesse sentido, a partir dos dados coletados por meio da pesquisa e das experiências diárias, foi possível perceber aspectos que se constituem grandes desafios inerentes ao processo de formação inicial e continuada dos educadores do campo, bem como à atuação desse educador na escola do campo. O primeiro desafio à formação docente diz respeito à situação financeira. Quando solicitada a expor suas maiores dificuldades durante seu processo de formação, a coordenadora da escola colocou que

*As principais dificuldades que encontrei quando cursava a graduação foi à financeira, salário baixo, mal dava pra pagar mensalidade da faculdade, e transporte e internet em lan house, para garantir o material de estudo tinha que contar com auxílio do salário do esposo.*

A professora de matemática dos anos finais do ensino fundamental, a respeito de seguir com a formação continuada, diz o seguinte “*Estudar mais para que? Já fiz duas pós-graduações, está muito bom. Agora, só falta receber os certificados para entregar na prefeitura e aumentar meu salário*”.

Assim, os relatos nos fazem perceber que os desafios não se restringem aos processos formativos, mas, ao contrário, vão desde a formação inicial e continuada até os meios e condições em que precisa realizar essa formação. Na fala da coordenadora, fica evidente o quanto o professor que mora no campo sofre com a falta de incentivo salarial e de elementos importantes, como internet e meios de transporte.

Com relação à fala da professora de Matemática, percebemos que a ênfase é dada à questão salarial, em detrimento da formação docente, revelando também a falta de identidade profissional, que se constitui outro desafio pertinente à formação docente. A pessoa precisa ser professor, construir de forma firme a identidade profissional e não a considerar como algo passageiro: “estou sendo professor”. Concordamos com Bof (2006, p. 42), quando afirma que “é evidente a necessidade do estabelecimento de uma política para a educação que valorize os profissionais da educação no campo e na cidade. É oportuno destacar a necessidade de ações efetivas focadas na expansão do quadro”.

Para quem mora no campo e tem que fazer uma graduação na cidade, as contas com o transporte ficam altas, o que muitas vezes acaba por levar o estudante-professor a abandonar o curso ou a fazê-lo de maneira descontínua. Nesse sentido, a professora Rosa<sup>4</sup> diz:

*A dificuldade com o transporte eu vivencio desde o dia em que iniciei minha graduação, pois como moro no campo tenho que me deslocar todas as noites para a cidade a fim de cursar a faculdade de pedagogia, uma vez que trabalho durante o dia e o único momento para estudar é à noite.*

Essa realidade exige que as políticas de valorização do educador do campo desenvolvam ações que contribuam com todo o processo formativo, e que esse processo de formação seja pensado e construído especialmente a partir da dinâmica do povo do campo. Essa preparação é necessária para que os professores não atuem de forma mecânica e desarticulada da realidade do aluno do campo. Sem a criação de um laço com os fazeres e saberes desses alunos do campo, fica difícil desenvolver uma prática que contemple as particularidades e interesses desses sujeitos. A formação de educadores para o campo traduz-se como um ato

---

4. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, os nomes mencionados são fictícios.

importante na preparação de sujeitos críticos, reflexivos e produtores de sua própria história. Uma formação pensada dentro dessa perspectiva coloca a educação do campo como instrumento de transformação e libertação das comunidades rurais dos paradigmas urbanos, porém, evidenciamos que a cultura e os saberes produzidos no campo não são inferiores aos da cidade, mas que merecem respeito e são tão valiosos quanto qualquer outra manifestação cultural. Nesse contexto, segundo Freire (1974), está posta a necessidade de uma nova identidade de educador que precisa ser construída. Sublinha o referido autor que

o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa [...] Já agora ninguém educa ninguém como tampouco alguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo. (Freire, 1974, p. 79)

Freire (1974) enfatiza a importância de saber agregar os saberes da comunidade, do senso comum aos saberes científicos à prática do educador. Sobre essa articulação entre os conhecimentos produzidos universalmente e os saberes tradicionais, Antunes-Rocha e Martins (2011, p. 38), apontam que

Os trabalhadores do campo sempre produzem, pela prática, os seus conhecimentos e, esses, não podem, simplesmente, ser desprezados pelo saber acadêmico científico. O conhecimento advindo da experiência é, também, fonte de saber e não cabe apenas aos técnicos com conhecimento científico, numa postura de “educação bancária”, avaliar e validar ou não tais saberes.

Assim, para se discutir a respeito dos desafios e possibilidades nos processos formativos, para atuar na educação do campo, torna-se necessário que o debate vá para além da qualidade da educação, mas inclua políticas públicas que garantam

a efetivação dessa educação, bem como um processo formativo pensado especialmente para dar suporte teórico e prático para que o futuro educador do campo venha entender como se constrói um projeto educativo junto às pessoas do campo. Saviani (2009, p. 153), assevera,

Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. [...] as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.

Nesse sentido, é imprescindível uma formação profissional que permita aos educadores do campo enfrentar os desafios impostos pela realidade do campo, tanto no que diz respeito aos aspectos materiais, quanto aos aspectos culturais. Consequentemente, as discussões e reflexões acerca da educação dos povos do campo ganharam destaque tanto na ampliação da temática, quanto no que diz respeito às políticas educacionais destinadas ao camponês. Nesse contexto,

A escola do campo demandada pelos movimentos sociais [...] é um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida. (Antunes-Rocha, 2011, p. 40)

A discussão a respeito da problemática da educação dos povos do campo e da formação de professores para atuarem nas escolas desse espaço, não reside apenas na falta de efetivação



das leis, tampouco na falta de um planejamento adequado ao contexto sócio-histórico do camponês. Aliado a isso, percebe-se a necessidade premente de um projeto educativo para a integração, permitindo àqueles que vivem no campo os meios para o crescimento de maneira sustentável. Essa reflexão é significativa e deve ser permanente, isso porque é urgente que o povo do campo possa desfrutar de uma educação de qualidade, possibilitando uma aprendizagem para além da aquisição de conteúdos, mas que lhe seja útil no cotidiano.

Assim, o curso de formação de educadores do campo precisa contemplar essa discussão, preparando-os para a dinâmica da realidade das populações do campo. Segundo Antunes-Rocha e Martins (2011, p. 41),

as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade.

Entretanto, o projeto de educação atualmente dispensado aos povos do campo não tem levado em conta a cultura desses sujeitos, tampouco os educadores que são enviados para o campo estão aptos a desenvolverem uma prática educativa que tenha o homem do campo como o centro dos debates, e não os conteúdos institucionalizados.

Como foi observado, o município de Serra do Ramalho, assim como muitos outros municípios brasileiros, ainda carece de uma política educacional que contemple os povos do campo em sua totalidade, pois a educação que se tem na escola pesquisada ainda está longe de atender às especificidades do meio rural. Isso porque, as aulas desenvolvidas pelos professores seguem o modelo tradicional, uma vez que não se problematiza as experiências dos educandos. Um exemplo disso é a aula da professora Margarida, que ao trabalhar com produção de texto sobre um animal, trouxe um texto sobre a zebra. Não estamos a dizer que estudar sobre

animais silvestres não seja importante, mas em primeiro lugar é importante trabalhar sobre os animais que os alunos estão acostumados a lidar no dia a dia; levando-se em conta que na comunidade há criações de animais diversos como porcos, vacas e cabras, os alunos teriam mais oportunidade de desenvolver um texto mais completo, visto que seu repertório é mais ampliado nesse sentido.

Os professores que atuam nessa escola seguem um planejamento trazido de outras realidades ou instituições, visto que não levam em conta as características particulares do meio rural, tais como: a época de plantação, o significado do cultivo da terra, as condições de trabalho em que o camponês garante seu sustento, o modo de vida desses sujeitos, bem como a maneira como a comunidade se organiza. Como foi observado na aula da professora Rosa, ao tratar sobre o trabalho na sociedade, faltou uma reflexão acerca da maneira de produção da sobrevivência dentro da realidade dos alunos do campo. A professora trabalhou o tema devido ao fato de estar descrito na matriz curricular do município; ela pediu que um aluno lesse o texto de apresentação do conteúdo, falou sobre as diversas formas de trabalho na evolução do homem e, em seguida, fez a interpretação do texto com os alunos, respondendo aos questionamentos por meio das atividades. Em nenhum momento a professora saiu do texto para estudar a realidade do campo paralelamente às discussões sobre o trabalho.

Desse modo, as aulas observadas denunciam a falta de uma formação docente específica para educadores do campo, uma vez que o planejamento dos conteúdos não considera os elementos culturais dos sujeitos desse processo, os alunos do campo. Se os alunos não conseguem perceber elementos do seu meio nesses conteúdos, se não reconhecem as práticas culturais, econômicas e sociais de seu contexto, não aprenderão a valorizar seu meio.

Assim, o educador esbarra em um terceiro desafio, que se situa no campo das políticas públicas. A efetivação de uma educação básica pública e de qualidade, construída a partir dos saberes e fazeres do homem do campo, de modo que atenda as suas particularidades, não pode ser pensada fora do contexto das políticas

públicas educacionais para a formação inicial e continuada dos educadores do campo. Instada a falar sobre as políticas públicas para a formação continuada de professores que o município de Serra do Ramalho oferece, a coordenadora da escola afirmou que

*Ultimamente em nosso município não está sendo contemplada nenhuma formação continuada aos professores da rede municipal de ensino. Mas, nos anos anteriores tivemos o Pnaic, formação esta destinada somente aos professores do 1º ao 3º do ENSINO FUNDAMENTAL.*

Com relação às contribuições do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), para o processo formativo dos professores, eles afirmam que

*Apesar de o material ser interessante, para ser sincera, não gosto muito de ir para o curso. Primeiro porque não tem novidades, a maioria das discussões são as mesmas que a gente vê na faculdade; não mostra estratégias para superar nossas dificuldades em sala de aula. Também, as acomodações onde acontece o curso são muito desconfortáveis. (Professora Margarida)*

*Bem, eu gosto do material, mas não acho que as discussões não me ajudam muito. Eu queria coisas mais práticas, estratégias que me ajudassem no dia a dia. Sem falar que as cadeiras da escola onde a gente recebe o curso são muito desconfortáveis. (Professora Rosa)*

Em seguida, a coordenadora faz uma colocação que nos remete a outro fator importante, seja na educação do campo ou no meio urbano, que é o compromisso do educador com a educação. Ela diz o seguinte:

*Um ponto negativo da Secretaria é o atraso ao iniciar o programa, bem como no envio do material do programa*

*para as escolas. Alguns professores parecem que ainda não entenderam a dimensão do prejuízo que é a não alfabetização das crianças durante os três anos do ciclo de alfabetização. Se negando a seguir as recomendações do programa, professores esses que já passaram pela formação, parece que a proposta só pode ser colocada em prática quando eles estão recebendo a bolsa.*

Desse modo, para que a educação aconteça de fato é necessário que o professor receba uma formação adequada para tal e se assuma como tal, observando a responsabilidade com um projeto educativo realmente comprometido com o sucesso do educando. Diante da fala da coordenadora, percebemos que ainda existem professores que não assumiram a identidade de educador e que vê na educação apenas um meio de conseguir estabilidade financeira. Em se tratando de educação do campo, percebemos que essa falta de compromisso dos educadores acaba por agravar ainda mais os problemas estruturais e políticos que permeiam essa realidade. Isso porque

A educação camponesa deve, pelo trabalho humano, formar indivíduos não fragmentados na sua totalidade e que, dessa maneira, possam compreender as relações humanas tanto na sua diversidade cultural como nas suas desigualdades sociais, econômicas e políticas geradas pelo capital. (Menezes Neto, 2015, p. 26)

Nesse contexto, o educador deve conceber a educação para além da aquisição dos saberes instituídos. De acordo com as observações realizadas durante a pesquisa, ficou claro que os professores precisam de uma formação adequada para dar conta dos desafios inerentes ao trabalho com os povos do campo, para, a partir daí, começar a delinear sua concepção de educação do campo. Desafios que se tornam evidentes na ausência de práticas pedagógicas que deem conta da riqueza cultural das populações do campo e da compreensão do modo de vida e de trabalho di-

ferente do vivenciado no meio urbano. O educador do campo precisa, nesse contexto, contribuir para que do povo do campo reconheça-se como sujeito do campo, com uma cultura rica, valorizando seu território, suas tradições e seus saberes transmitidos de geração para geração. O que se propõe é a construção de uma educação que leve os camponeses a não se sentirem inferiores, a valorizarem seu modo de vida, e reconheçam-se sujeitos de sua história. Molina e Freitas (2011, p. 19) discutem que

a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, [...] se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação.

O que se busca, então, e é inerente às reivindicações dos movimentos sociais, é a mudança de concepção do campo e da educação do campo, com o objetivo de levar a sociedade a vê-lo como realmente é: um espaço de produção da existência do homem, um território de produção de identidades para além da produção agrícola. Atrelado a isso, busca-se uma educação como direito social para todos os sujeitos de direitos que vivem no campo. Mas para que isso se concretize, faz-se necessário que o processo de formação inicial e continuada contemple essa perspectiva para a educação do campo, o que não acontecerá se as políticas públicas para a educação do campo não garantirem essa formação de maneira plena, desde cursos de qualidade para o atendimento das especificidades da formação para a educação do campo, até as condições para que os educadores participem desses cursos.

Outro aspecto inerente aos desafios para a formação de educadores do campo diz respeito ao esforço pessoal de cada um. Molina (2002, p. 26) discute que “a primeira tarefa que temos que cumprir com excelência se refere à necessidade permanente de nos capacitar, de estudar sempre e muito”. O profes-

sor precisa entender que a profissão docente está em constante construção e transformação, e que a pesquisa e o estudo devem fazer parte do cotidiano de qualquer educador. A preparação para o exercício da docência não se esgota numa graduação, mas a cada dia precisa ser fortalecida por meio da reconstrução, questionamento e reflexão de suas ações. Nessa perspectiva, a educação de atualidade exige que os professores compreendam que sua função dentro da escola transcende os conteúdos, pois sua profissão assume também uma função social, pois trabalha com a construção de conhecimento, questionamento da realidade e formação de pessoas críticas; o centro de sua práxis deve ser o sujeito, não no sentido de depósito de informação, mas no sentido de ser possuidor de experiências e conhecimentos prévios relevantes para seu processo de ensino e aprendizagem. Esse entendimento e o conhecimento adequado para elaborar uma estratégia de ensino, que respeite a cultura dos sujeitos, só são alcançados por meio do estudo constante e da pesquisa.

É constrangedor quando um professor fala que não tem paciência para a leitura e que não tem vontade de continuar estudando, pois o educador atua em uma área em que a leitura, a pesquisa e o aperfeiçoamento são imprescindíveis. Ser professor é estar envolvido politicamente com a escola e com a comunidade na qual está inserido, quer dizer engajar-se com a transformação da realidade e ampliação da visão de mundo dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Com relação à falta de interesse de muitos educadores para continuar aperfeiçoando-se, Perrenoud (1999, p. 8) discute que

esse paradigma (profissionalização, prática reflexiva e participação crítica) não corresponde: nem à identidade ou ao ideal da maioria dos professores em função; nem ao projeto ou à vocação da maioria daqueles que se dirigem para o ensino.

Ao educador é necessário o estudo aprofundado tanto com relação aos conhecimentos veiculados socialmente quanto no

que diz respeito ao espaço onde atua, às relações de poder que estão envolvidas em sua prática, à cultura das pessoas envolvidas no seu trabalho; reflexão constante da prática e o desenvolvimento do pensamento crítico e questionador devem estar inerentes à sua práxis para que possa desenvolver o mesmo nos seus alunos. É relevante quando Perrenoud (1999) coloca a questão da vocação porque ela está intimamente ligada à construção da identidade profissional, que norteará o educador no caminho do comprometimento com o meio no qual está desenvolvendo sua prática educativa.

A reflexão de sua atuação é o primeiro passo no desenvolvimento de estratégias que contribuam para a formação plena dos educandos. Assim, Perrenoud (1999, p. 11), sobre um professor reflexivo, pertencente a um problema, ressalta que o professor

reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes.

Nesse sentido, a formação de professor envolve conceitos complexos e que precisam de dedicação total com um projeto de ingressar em uma área tão crucial para a formação do indivíduo como é a educação. Em se tratando do meio rural, um processo formativo bem estruturado é fundamental para dar conta de todas as suas particularidades, uma vez que é tarefa do professor a operacionalização dos objetivos propostos pela educação, dentre eles a formação crítica do sujeito.

Molina (2002, p. 26) aponta como um desafio para o educador incorporar as exigências de sua profissão o seguinte:

não basta apenas ficarmos mais “sabidos”, conhecedores dos problemas do campo [...]. É preciso se desafiar a transformar o conhecimento em ação. [...] educador do

campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo.

Desse modo, os desafios para a formação docente, inicial e continuada precisam ser vencidos a partir de iniciativas governamentais no sentido de habilitar o educador a enfrentar as dificuldades inerentes à realidade da escola do campo; também, é necessária a construção de uma identidade de educador que deve ser plantada, regada, que cresça e se fortaleça no seio da educação do campo. A construção dessa identidade exige que o professor conceba sua atuação fora do viés capitalista e hegemônico, isto é, a educação não pode ser vista apenas pelo aspecto financeiro, tampouco como espaço para reprodução de conhecimentos.

### **Desafios que os professores encontram para atuar na escola do campo**

Muitos são os entraves que ainda permeiam a educação do campo e, associado à ausência de cursos de formação docente para o campo, o educador desse meio precisa enfrentar as condições precárias das escolas campo. É perceptível, nas escolas desse espaço, a falta de investimento na melhoria do ambiente escolar e nos materiais didáticos, que apoiam às aulas. Isso gera insatisfação nos educadores, contribuindo para minar o estímulo e acentuar as dificuldades em desenvolver uma prática pedagógica dinâmica. Podemos perceber a presença desses problemas no relato abaixo:

*É realmente desesperadora a situação da escola. Para começar, a escola precisa de uma reforma urgente, há problemas com a instalação elétrica, tem salas que as tomadas não funcionam, quando chove vaza água por todo lugar, as crianças brincam nessa terra (no pátio que não tem piso); enfim uma tristeza. Até a internet que deveria ter sido instalada na escola nunca veio, apenas os*



*computadores que estão sem utilização e pegando poeira.*  
(Professora Sol, há 10 anos na escola)

O depoimento revela a situação precária de muitas escolas do meio rural. Conforme Bof (2006, p. 35),

a condição de trabalho desses profissionais tem se precarizado cada vez mais. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outras, as questões de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção.

Assim, embora o acesso à educação esteja previsto na Constituição como direito universal e dever do Estado, ainda persiste uma grande desigualdade educacional entre meio rural e meio urbano. Essa desigualdade diz respeito, entre outros fatores, à estrutura física da escola, pois a escola do campo ainda é vista como aquela escolinha no meio do mato que tem como função ensinar o filho do trabalhador os rudimentos da leitura e da escrita. E, para cumprir com a tarefa de alfabetizar esse aluno, não precisa de um prédio com uma infraestrutura grandiosa; portanto, são grandes as dificuldades que os professores enfrentam, a cada dia, para cumprir com seu papel dentro da escola.

Com relação à escola pesquisada e corroborando a fala da professora, foi observado que o ambiente escolar está precisando de melhorias urgentes em sua estrutura física e na disponibilidade de materiais para os professores, visto que em tempos de seca as crianças brincam em meio à poeira e a terra, já que o pátio não tem piso, o que acarreta a incidência de gripes, resfriados e crises alérgicas nas crianças, e, na época das chuvas, é preciso conviver com a lama.

Observamos, também, que os banheiros da escola são outro problema, pois os três banheiros estão com a descarga quebrada, e nenhum dos três é adaptado para o uso das crianças da

educação infantil. O transporte escolar está causando grande preocupação aos professores e à direção da escola, devido ao fato de apresentar defeitos técnicos constantemente e, quando é levado para a manutenção que a prefeitura disponibiliza aos veículos a serviço do município, fica lá durante semanas e, nesse intervalo, as crianças não poderão comparecer à escola.

Essa realidade gera uma onda de desespero e sentimento de impotência tanto nos professores quanto na direção da escola, além de constituir um desafio à atuação do educador do campo por deixá-lo sem meios de desenvolver um planejamento sem interrupções, o que afeta diretamente o processo de aprendizagem dessas crianças. Desse modo, o absenteísmo é significativo, e, culmina com um dilema para o professor, qual seja: seguir com o planejamento em detrimento dos que não puderam vir; revisar os temas trabalhados com aqueles que vieram; seguir as aulas normalmente e, quando o transporte voltar a funcionar regularmente, seguir o mesmo planejamento? Decisão difícil de tomar, pois qualquer uma dessas medidas sempre prejudicará alguém. No que diz respeito aos problemas com o transporte escolar, a diretora coloca que *“é triste o que vem acontecendo com esse transporte. Vive dando defeito, e quando não é isso, é a falta de gasolina. E a gente reclama, pede para resolver e a prefeitura nada. O jeito é irmos nos virando como dá”*.

Observando a caderneta de frequência, é possível constatar esse fato mediante o grande número de ausências dos alunos. Há crianças que ficam sem ir à escola até duas semanas seguidas, em função da falta do transporte; foi observado que alguns alunos são levados de moto pela família, mas a maioria das famílias não tem nenhum meio de transporte para fazer o mesmo. Com relação aos materiais, a situação também é crítica, pois são limitados, tanto que a coordenadora informou aos professores que os recursos da escola estavam escassos e que a palavra de ordem é economia. Isso não quer dizer que uma boa aula só acontecerá se o professor possuir muitos materiais à disposição, mas é desanimador quando o professor precisa arcar financeiramente

ramente com materiais que é dever do município prover, como folhas de papel sulfite e cola, por exemplo. Sobre a escassez dos recursos da escola, a coordenadora afirma:

*Bem, foi preciso tomar a medida de economia total em função da falta de recursos. Não temos quase nada, por isso disponibilizei a tinta da impressora, dei uma resma de folha para os professores e pedi que eles fizessem o que fosse possível; quem acabar as folhas antes do final do ano terá que comprar.* (Coordenadora)

A situação chegou ao extremo no município, assim, no mês de outubro a diretora convocou os professores para uma reunião a fim de expor os pontos importantes que foram discutidos na reunião dos diretores a respeito da necessidade de cortar gastos.

*A prefeitura mandou uma circular para todas as escolas e nela expõe que o município está em fase de racionamento de recursos, visto que estão escassos. Então está sendo exigido das escolas que economizem energia elétrica, água, recursos e diminua as horas aulas dos professores (quando um professor entrega atestado, declaração de estágio, etc.).* (Diretora)

Situações como a mencionada acima pela Diretora causam um profundo desestímulo tanto na escolha da profissão de professor, quanto na continuidade dos estudos daqueles que já atuam na educação. Assim, uma educação propriamente do campo exige escolas que realmente funcionem, que possuam materiais e professores aptos para atuarem no meio rural. De acordo com Bof (2006, p. 52),

além de existir, as escolas precisam ensinar. [...] são necessários insumos pedagógicos, tais como computadores e bibliotecas, infraestrutura física, tal como água

e eletricidade, e, principalmente, bons professores, boa abordagem pedagógica e boa gestão.

Vivendo tantos impasses, o educador não se sente motivado para ingressar num curso de formação continuada. Com relação a essa questão, Margarida nos relata

*Quando o despertador toca já imagino levantar; ando sem ânimo. Sinto que não somos valorizados; o município não oferece nada de estimulante para nós professores. E ainda inventou essa história de AC de sete horas. Temos que nos desdobrar para vir para a escola no horário oposto.*

Quando a professora fala da aula complementar (AC), ela está se referindo a uma mudança que houve no plano de carreira que houve em meados de julho; com essa mudança as aulas de AC passam de 4 horas para 7 horas, e o professor precisa cumpri-las em horário oposto. Essa alteração aconteceu devido às reivindicações dos professores, no ano de 2015, com relação ao ajuste salarial e repasse de recursos que nunca aconteceu. Então, esse ano o prefeito deu um pequeno aumento no salário, mas elevou as horas de AC. Isso mostra o quanto os educadores estão cansados devido aos desafios vivenciados diariamente, seja durante o período de formação inicial e continuada, seja devido às deficiências de materiais e infraestrutura carente das escolas, bem como a dificuldade de deslocamento do meio urbano para o campo. Situando-se aí a falta de valorização e incentivo profissional, aspecto recorrente nas conversas entre os professores.

### **Algumas considerações**

A formação de educadores para atuar nas escolas do campo é um ponto importante a se discutir dentro da proposta de um projeto educativo do povo do campo. A pesquisa evidenciou que mesmo sendo prevista em lei a formação para os educadores do

campo, as propostas governamentais são incipientes e não têm contribuído para a capacitação desses professores para atuarem a partir das especificidades da escola do campo. Isso porque, os cursos de formação de professores não tratam justamente das particularidades que caracterizam a realidade do meio rural. Desse modo, há uma generalização durante os cursos de formação, sejam eles iniciais ou continuados; na faculdade os estágios são pensados sempre com base na perspectiva urbana, as discussões a respeito da realidade do campo são muito superficiais e não dão conta da complexidade do meio rural.

Foi possível perceber que o município de Serra do Ramalho carece de políticas de formação de professores para o campo e que estes precisam enfrentar desafios inerentes à sua formação, acesso às escolas do campo, à disponibilização de materiais e à infraestrutura da escola. Concluímos que as particularidades da educação do campo exigem que a formação de educadores do campo promova a construção de uma educação pública e de qualidade para os povos do campo, políticas públicas especialmente para as pessoas desse meio, tanto no que diz respeito a profissionais habilitados, quanto aos recursos para a escola do meio rural. Isso porque, qualquer projeto de educação do campo só terá sentido se pensado a partir das maneiras de organização das populações camponesas, sua religiosidade, formas de produção de sua subsistência, seus valores e tradições, enfim, é necessário conceber os sujeitos do campo em sua totalidade histórica.

## Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 1).

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. Formar docentes para a Educação do Campo: desafios para os movimentos so-

ciais e para a Universidade. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 1).

BOF, Maria Alvana; et al. (orgs.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: Inep, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de M. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: MARTINS, Aracy Alves; ROCHA, Maria Isabel A. (orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; SALETE, Caldart Roseli (orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo, n. 4).

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena C. de A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 5-21, set./dez., 1999.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009.





**CAPÍTULO 6 – DESENVOLVIMENTO  
REGIONAL, AGROECOLOGIA E  
SUSTENTABILIDADE**





# LA VÍA CAMPESINA Y EL DESAFÍO DE LLEVAR LA AGROECOLOGÍA CAMPESINA A ESCALA TERRITORIAL: EL PAPEL DE LAS ESCUELAS

*Peter M. Rosset<sup>1</sup>  
Nils McCune<sup>2</sup>*

## **Introducción**

En los procesos territoriales de resistencia y transformación, los movimientos sociales del campo cada vez plantean la agroecología como elemento clave en una agricultura campesina ecológica, encaminado junto con la reforma agraria y la defensa de la tierra y el territorio a la construcción de la soberanía alimentaria en armonía con la Madre Tierra (Rosset, 2016; Rosset; Martínez-Torres, 2012, 2016). Pero transformar una agricultura campesina – muchas veces atrapada en modelos tecnológicos derivados de la Revolución Verde (monocultivo, semillas comerciales, fertilizantes químicos, agrotóxicos, etc.) en una producción agroecológica, requiere procesos de formación humana, de la base campesina, además de procesos sociales que estimulan el intercambio, innovación y socialización horizontal de prácticas productivas alternativas (Stronzone, 2013; McCune et al., 2014).

---

1. Doctor en Filosofía (Ph.D.) por la Universidad de Michigan, Profesor-Investigador en el Departamento de Agricultura, Sociedad y Ambiente y miembro del Grupo de Investigación sobre la Masificación de la Agroecología de El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), México, y Profesor FUN-CAP del Programa de Pos-Grado en Sociología (PPGS) y de la Facultad de Educación de Crateús (FAEC) de la Universidad Estatal de Ceará (UECE), Brasil. También es co-coordinador de la Red de Investigación-Acción sobre la Tierra (<http://landaction.org/?lang=es>). [prosset@ecosur.mx](mailto:prosset@ecosur.mx)

2. Doctor en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable (Ph.D.), miembro del Grupo de Investigación sobre la Masificación de la Agroecología de El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), México, e Investigador de la Universidad de Michigan, Ann Arbor, EE.UU. [nils\\_mccune@hotmail.com](mailto:nils_mccune@hotmail.com)

Por lo tanto, hoy existe una creciente tendencia de crear procesos formación agroecológica llevados a cabo por los movimientos sociales del campo. Entre las escuelas técnicas agropecuarias ‘convencionales’ apropiadas por las organizaciones campesinas, las escuelas no formales de capacitación o formación campesina y la construcción de instituciones de educación profesional, licenciaturas e ingenierías en agroecología, hay una verdadera efervescencia de propuestas, enfoques, metodologías y prácticas en la formación agroecológica, sobre todo en América Latina (Barbosa; Rosset, 2017a, 2017b). Los movimientos sociales parten de una acumulación de trabajo teórico y práctico de formación *política*, emancipadora, así incorporando aportes de la educación popular, la educación autónoma, el concepto de intelectuales orgánicos y la visión de la ‘nueva mujer’ y el ‘nuevo hombre’, hacia la construcción de procesos formativos en agroecología (Stronzake, 2013; Barbosa, 2015; McCune, 2017). En particular se observan estos procesos en las organizaciones y procesos articulados por La Vía Campesina (LVC) y la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (Cloc), su espacio continental (Martínez-Torres; Rosset, 2011; Barbosa; Rosset, 2017b).

Es ante una coyuntura de crisis del capital transnacional financiero y su creciente necesidad de controlar los recursos mercantilizables del planeta – fenómeno inevitablemente vinculado con el discurso consumista que los medios comunicativos del capital proyectan hacia el seno de las voluntades individuales – que los movimientos sociales del campo construyen estrategias de formación con agroecología como eje de una lucha contra-hegemonía (Rosset, 2016). En este sentido, la agroecología es, además de ser una disciplina científica y una práctica social, una herramienta en la auto-construcción del campesinado como *sujeto histórico* (Barbosa, 2015) que rechaza el consumismo, la mercantilización de la vida y la violación de la naturaleza (Rosset; Martínez-Torres, 2016; McCune, 2017).

Las y los sujetos individuales de formación, a menudo hijas e hijos de campesinas, pueblos indígenas y afro-descendientes, se

convertirían en intelectuales orgánicos/as que no solamente sepan comunicar los argumentos del movimiento a la sociedad más amplia, sino también están preparados y preparadas para implementar la producción agroecológica en sus comunidades e ir tejiendo procesos asociativos de productores y productoras. Sin embargo, ya muchos movimientos y organizaciones se han dado cuenta que, a pesar de una verdadera proliferación de escuelas agroecológicas, la relación que pueden tener éstas con la transformación a nivel territorial hacia una ampliación, ‘masificación’ o escalamiento de la agroecología, no es tan directa o simple (McCune, 2017).

El presente ensayo se sitúa en tres reflexiones principales, los cuales hacen referencia a: (1) una “pedagogía campesina,” política-agroecológica, emergente, tanto en estas escuelas, como en los procesos agroecológicos territoriales; (2) a como llevar la agroecología campesina a una escala territorial (cada vez mas familias en cada vez mayores territorios), y (3) a como el *territorio* puede ser desplegado como mediador pedagógico para enlazar la pedagogía con la territorialización de la agroecología.

En la parte metodológica, hace falta una actualización de la propuesta de educación popular que surgió en los años 1960 del siglo pasado y su adecuación al mundo de hoy, particularmente respecto al contexto en que los actores sociales populares deben responder a las graves consecuencias ecológicas y sociales del modelo convencional de agricultura y alimentación. Si la educación popular nació en medio del problema estructural del latifundio (Freire, 1970), el problema de hoy es el modelo neoliberal y depredador del capital transnacional en su dominio sobre ecosistemas y pueblos. El régimen corporativo de alimentos atenta en contra al planeta y sus habitantes: a la vez que produce unas tres veces las calorías necesarias al nivel mundial, también produce hambre, sed, contaminación, cambio climático, desiertos verdes, dependencias, enfermedades y graves injusticias. Sin embargo, el modelo convencional se blindó en un ‘monocultivo del saber’ que confirma la legitimidad del sistema dominante a través de diversos medios: universidades, estaciones experimentales, propaganda comercial, supuestos reduccionistas y mitos. Recuperar

y socializar los saberes y conocimientos populares que pueden romper el sistema de verdades del agronegocio, exige una actualización de la educación popular (Rosset; Martínez-Torres, 2016; Martínez-Torres; Rosset, 2014, 2016; McCune, 2017).

Por lo tanto, este artículo parte de la necesidad de encontrar metodologías formativas que superan a los límites de la escuela en búsqueda de mayor relevancia para la reproducción social dentro del campo, dando respuesta a la necesidad de llevar la agricultura campesina agroecológica a la escala de territorios enteros, como parte del embate con el capitalismo extractivista del agronegocio, minería, etc. Hasta ahora se ha considerado la formación como un fenómeno centrado en el sujeto individual y sus procesos mentales; hace falta considerar las posibilidades de formación tomando como sujeto el territorio, en todo su complejidad humana, epistemológica, ecológica y sociocultural, para averiguar los métodos socio-educativos adecuados para la reconfiguración territorial sobre bases agroecológicas (McCune et al. 2017a, b; McCune, 2017).

### **Escalamiento vertical y horizontal de la agroecología**

Apenas estamos empezando a entender cómo podemos obrar para escalar la agroecología (Mier Terán et al., 2018; Rosset; Altieri, 2018). Se ha tendido a dar prioridad a la investigación sobre los aspectos técnicos de la agroecología, mientras que la investigación dedicada a los aspectos relacionados con las ciencias sociales ha sido mucho más débil (Rosset et al., 2011; Méndez, Bacon; Cohen 2013; Rosset, 2015b; Dumont et al., 2016). La agroecología no es un mero conjunto de prácticas agronómicas, ni una simple disciplina científica basada en la teoría ecológica; se trata también de un movimiento social en expansión (Wezel et al., 2009). Si analizamos los aspectos sociales de la agroecología, podremos obtener comprensiones críticas sobre cómo llevarla a escala.

El escalamiento de las innovaciones y procesos exitosos en el desarrollo rural ha sido una cuestión analizada en numerosas ocasiones a lo largo de los años, aunque casi nunca con un

foco específico en la agroecología. Uvin y Miller (1996, p. 346) propusieron una taxonomía del escalamiento. En un escalamiento cuantitativo, una organización o un programa amplían su dimensión mediante un incremento del número de personas o familias, o bien de su cobertura geográfica. Este tipo de escalamiento es el más evidente, y es equivalente al crecimiento o a la expansión. El escalamiento funcional se da, por su parte, cuando un programa u organización añaden nuevas actividades a su cartera, p.ej. incorporando un enfoque nutricional a las prácticas agronómicas. En cuanto al escalamiento político, ocurre cuando se obtiene un cambio estructural de las políticas públicas mediante una incidencia eficaz con el Estado. Y, por fin, tendremos un escalamiento organizativo cuando una organización local o de base aumenta su capacidad organizativa y mejora su eficacia, su eficiencia y la sostenibilidad del proceso. Los autores separan cada tipo de escalamiento en varios componentes. Por ejemplo, el escalamiento cuantitativo puede ocurrir mediante la diseminación, a medida que se van sumando más individuos, familias o grupos al proceso; mediante la replicación, cuando el proceso se repite en otro lugar; mediante la adopción, cuando un actor externo (como un donante o una ONG externa) adopta y apoya un proceso endógeno; mediante la agregación horizontal, cuando varios grupos u organizaciones comparables fusionan sus procesos; o mediante la integración, cuando una entidad del sector público – como una oficina pública de extensión – asume y masifica lo esencial de una metodología y un proceso.

En el año 2000, el Instituto Internacional de Reconstrucción Rural (IIRR) organizó un encuentro en Filipinas llamado “Hacia un escalamiento: ¿podemos traer más ventajas a más personas de manera más rápida?”. El título da en sí la definición operativa del escalamiento propuesto por los organizadores; los participantes distinguieron dos grandes categorías, que denominaron escalamiento horizontal (análogo al escalamiento cuantitativo de Uvin y Miller) y escalamiento vertical (análogo al escalamiento político).

En esta conceptualización, el escalamiento horizontal se refiere a la difusión geográfica y el incremento numérico, con la inclu-

sión de más personas, más familias y comunidades en el proceso en el que “no se escalan las tecnologías, sino los procesos y los principios detrás de esas tecnologías/innovaciones” (IIRR, 2000, p. 78). Es importante hacer hincapié en los principios cuando el proceso de escalamiento se refiere a la agroecología. Pachico y Fujisaka (2004) del Ciat compilaron un volumen en el que sintetizaron el debate general y nos ofrecieron la terminología comúnmente aceptada hoy según la cual el escalamiento horizontal hace referencia a la ampliación numérica y geográfica, y el escalamiento vertical hace referencia a la institucionalización del apoyo al proceso a través de las políticas públicas y las instituciones.

En lo referente a la agroecología, por tanto, el escalamiento vertical sería la institucionalización de las políticas de apoyo a la agroecología, ya sea en términos de educación, formación, investigación, extensión, crédito, mercados o cualquier otra. En sentido estricto, el escalamiento horizontal implicaría que cada vez más familias, en territorios cada vez más amplios, puedan llevar a cabo algún tipo de prácticas agroecológicas. Sin embargo, dado que el escalamiento horizontal sería el objetivo, la razón de ser, del escalamiento vertical, resulta que, en general, para referirse al hecho de llevar la agroecología a más personas, suele decirse simplemente *escalamiento* (Parmentier, 2014; Von Der Weid, 2000; Holt-Giménez, 2001, 2006; Altieri; Nicholls, 2008; Rosset et al., 2011; Rosset 2015b; Rosset; Altieri, 2018; McCune, 2014; McCune et al., 2017a; Khadse et al., 2017; Mier Teran, 2018). Otras personas, empero, hablan también de “territorializar”, de “construir territorios agroecológicos”, de “masificar” o de “amplificar” la agroecología (Muterlle; Cunha, 2011; Rosset; Martínez-Torres, 2012, 2016; Machín Sosa et al., 2010, 2013; Rosset 2015a, 2015b; Bruil; Milgroom, 2016; Wezel et al., 2016).

### **Una pedagogía campesina política-agroecológica emergente**

En América Latina, LVC/Cloc ha aprendido cada vez más sobre el tipo de formación agroecológica que quiere, para fortalecer sus organizaciones, los vínculos entre ellas y el escala-

miento de la agroecología como parte de la construcción de la agroecología (Barbosa; Rosset, 2017b). La fundación y desarrollo del Instituto Agroecológico Latinoamericano (Iala) Paulo Freire en Venezuela es significativa en la historia de los movimientos sociales de América Latina: es la primera universidad campesina del continente, juntando jóvenes comprometidos de los movimientos sociales rurales para estudiar agroecología en un diálogo entre las cosmovisiones políticas, técnicas, indígenas y revolucionarias (McCune et al., 2014) (Cuadro 1).

<b>Nombre de la Escuela</b>	Centro Nacional de Capacitación 'Niceto Pérez'	Escuela Nacional 'Florestan Fernández'	Instituto Agroecológico Latinoamericano 'Paulo Freire'	Escuela Obrera Campesina Internacional 'Francisco Morazán'
<b>Organización/ País</b>	Anap/Cuba	MST/Brasil	Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior y LVC/ Venezuela	ATC/Nicaragua
<b>Proyección</b>	Nacional	Nacional, internacional	Continental (América Latina)	Nacional, regional (Centroamérica)
<b>Tipo de coordinación, escala de coordinación</b>	Dirección académica, nacional	Coordinación Política-Pedagógica (CPP), nacional	CPP, continental	Dirección académica para cursos nacionales, CPP regional para cursos de LVC
<b>Tipo de formación</b>	Cursos, diplomados y eventos	Cursos, diplomados, eventos	Programa Universitario de Ingeniero Agroecológico (5 años)	Cursos, diplomados y eventos
<b>Estructuras didácticas</b>	Conferencias, trabajo grupal	Encuentros, seminarios	Cursos teóricos y prácticas productivas	Trabajo grupal, talleres prácticos



<b>Perspectivas formativas</b>	Formación de cuadros a nivel nacional	Formación de cuadros a nivel internacional	Formación de cuadros agroecológicos a nivel continental	Desarrollo de capacidades laborales, formación de cuadros a nivel regional
<b>Papel de la agroecología</b>	Primario, pero como metodología social, no como prácticas productivas	Secundario, pero presente como contenido	Primario, como prácticas productivas y objeto de reflexión colectiva	Secundario, pero presente como contenido
<b>Vínculos con procesos territoriales</b>	Fuertes	Fuertes	Débiles	Fuertes
<b>Formación de educadores populares</b>	Sí	Sí	No	Sí
<b>Respuesta a la necesidad de crear oportunidades educativas para jóvenes del campo</b>	No	Sí	Sí	Sí

**Cuadro 1. Características de cuatro escuelas de La Vía Campesina en América Latina**

Fuente: McCune, 2017.

De hecho, LVC/Cloc y sus organizaciones miembro han abierto escuelas regionales de formación agroecológica o universidades campesinas, donde los campesinos enseñan a los campesinos, que son también academias de formación política, en Venezuela, Paraguay, Brasil, Chile, Colombia, Nicaragua, Indonesia, India, Mozambique, Zimbabue, Níger y Mali, además de otras docenas de escuelas a nivel nacional o subnacional donde los campesinos aprenden acerca de las experiencias de otros campesinos mediante el aprendizaje entre pares. Los movimientos sociales campesinos están desarrollando su propia pedago-

gía agroecológica, inspirada por el educador y filósofo brasileño Paulo Freire (1970, 1973) y repleta de elementos de la territorialidad (Stronzake, 2013; Meek, 2014, 2015; McCune et al., 2014, 2017a; Martínez-Torres; Rosset, 2016; Rosset, 2015a; Gallar Hernández; Acosta Naranjo, 2014; Barbosa; Rosset, 2017a,b). Entre los elementos de esta pedagogía campesina emergente, podemos incluir los siguientes (Rosset; Altieri, 2018):

- el diálogo horizontal entre los diferentes tipos de conocimientos y saberes (*diálogo de saberes*) y el intercambio horizontal de experiencias (como el de “Campesino a Campesino” o CAC, y otras de comunidad a comunidad) son básicos, lo que incluye diálogos horizontales entre los saberes campesinos, que suelen ser locales y detallados, y el saber científico, que puede ser más abstracto, teórico y universal (Levins; Lewontin, 1985, p. 222);
- la integración holística de la formación técnico-agroecológica con los valores políticos, humanísticos e internaciona- listas, incluyendo el respeto por la Madre Tierra y el *buen vivir*;
- la alternancia de los tiempos en la escuela con los tiempos en la comunidad y en la parcela;
- el diseño de todos los espacios físicos y temporales de la experiencia escolar – no solo las horas lectivas, sino también las horas de trabajo en finca, el mantenimiento colectivo y la limpieza de la propia escuela, la preparación colectiva de las comidas y las actividades culturales – como componentes del proceso de formación de las personas para ser agroecólogos campesinos militantes, para ser “los sujetos en la construcción colectiva de su propia historia” (Barbosa, 2015; Barbosa; Rosset, 2017a,b);
- la autogestión, la organización colectiva, la administración de la escuela, así como el el diseño y la aplicación del plan de estudios, también son parte de la experiencia formativa;
- un proceso educativo dirigido no a formar técnicos o agrónomos agroecológicos “sabelotodo”, sino a formar facilitadores de procesos horizontales de intercambio de conocimientos y transformación colectiva; y
- la noción de que la agroecología es fundamental para la resistencia campesina, para la construcción de la soberanía

y autonomía alimentaria y para la construcción de una relación diferente entre los seres humanos y la naturaleza, y la noción también de que la agroecología es “territorial”, que requiere organicidad y que es sobre todo una herramienta de lucha y de transformación colectiva de la realidad en el campo.

### **Los mediadores pedagógicos en la formación agroecológica**

Un concepto clave de Vygotsky (1978) es el ‘mediador pedagógico’, aquel que la cultura nos proporciona para poder internalizar las formas culturales de comportamiento históricamente construido (McCune, 2017). El individuo cambia a través de la actividad que le permite internalizar los conocimientos, actitudes, valores y habilidades que están en el contexto social donde actúa. La herencia biológica básica del ser humano, se manifiesta dentro de una cultura que la rediseña y reconstruye para tener funciones mediadas socialmente y mediadas instrumentalmente. En vez de la idea de herramientas (o instrumentos) dirigidas hacia fuera del ser humano, para dominar su medio, Vygotsky (1978) enfatizaba los instrumentos psicológicos que se dirigen desde el medio cultural hacia el interior del individuo para formar y condicionar su mente.

El mediador pedagógico es todo que actúa entre el sujeto del aprendizaje (en el contexto del aula, el individuo educando) y el objeto de conocimiento (el contenido o tema) para facilitar o guiar la construcción de significado. A diferencia de Piaget (1977), quien argumenta que el aprendizaje es sobre todo un proceso de enfrentamiento entre el sujeto individual y el mundo que le rodea, basado en potenciales de desarrollo que ya están en la persona desde que nace, Vygotsky (1978) entiende un papel mediador de la cultura, como herencia y práctica social. El aprendizaje no es algo forzado sino el resultado de un proceso de interiorización de significados que existen en las relaciones intersubjetivas, las personas a menudo no aprenden directamente, sino a través de mediadores. Los mediadores pedagógicos pueden ser personas, actos, momentos, acciones o símbolos que permiten el

acercamiento entre un contenido y el aprendizaje del sujeto educativo, a través del significado culturalmente construido. Son los instrumentos que permiten a la socialización y la interiorización del contenido cultural en los individuos (McCune, 2017).

La actividad transformadora está en el corazón de la propuesta pedagógica de la formación agroecológica – tanto en los contextos de la educación formal y universitaria como de los procesos sociales ‘desde abajo’ (Sevilla Guzmán, 2013; McCune et al., 2014). Lo que quizás haga que estos casos se diferencian a muchas otras, estaría en su consideración de los métodos formativos no solamente en la construcción de la personalidad e identidad de sujetos individuos, sino también en la auto-construcción de un sujeto histórico agroecológico (Barbosa, 2015; Barbosa; Rosset, 2017a,b), en la forma de movimientos de clase, campesinos, feministas e indígenas que utilizan sus territorios materiales e inmateriales (Fernandes, 2009) para transformar los sistemas alimentarios hacia la soberanía alimentaria. La primera implicación de esta afirmación es que los mediadores pedagógicos de la formación agroecológica por LVC en Mesoamérica se traducen en aprendizajes y subjetivismos en los niveles individuales, grupales y sociohistóricos (Cuadro 2).

Nivel Actividad	Sujetos individuales	Interpersonal: grupos pequeños y aula	Subjetividad sociohistórica
Mística	Sensibilizar y motivar el/la aprendiz	Realizar de la diversidad potencial, rescatar la memoria histórica	Reproducir la cultura, revalorar las formas de conocer
Núcleos de base permanentes con nombres y consignas propias para dividir las tareas de convivencia	Aprender trabajar con diferentes tipos de personas	Lograr una participación más plena	Generar mayor diversidad de representatividad adentro de sujeto colectivo

<p><b>Construcción y mantenimiento de huertas y sistemas de producción: preparación de suelo, selección de semilla, compostaje, trasplante, riego, arrope, policultivo, limpieza, cosecha, deguste</b></p>	<p>Conectar la práctica con nueva información, construir a partir de conocimiento previo, descubrir nuevos intereses, preguntas y cualidades</p>	<p>Producir vínculos afectuosos entre compañeros/as de trabajo, orgullo, reconocimiento de conocimiento previo</p>	<p>Desarrollar la autogestión alimentaria, enseñar métodos de producción adentro del marco de la soberanía alimentaria, haciéndola vivencial</p>
<p><b>Lectura y análisis de textos</b></p>	<p>Fortalecer capacidades de lectura y síntesis</p>	<p>Fomentar el debate y estimular la zona de desarrollo próximo</p>	<p>Reforzar la memoria histórica, emplear categorías relevantes de análisis</p>
<p><b>Juegos físico-emotivos</b></p>	<p>Motivar, estimular la creatividad</p>	<p>Estimular la autoestima, los vínculos colectivos, la confianza interpersonal</p>	<p>Crear nuevas categorías de significación, vincular con experiencias significativas</p>
<p><b>Intercambios con las familias y comunidades campesinas de la zona</b></p>	<p>Desarrollar protocolo y métodos para trabajo comunitaria</p>	<p>Romper con la dinámica del aula, mejorar la reflexión</p>	<p>Legitimar el proceso en los ojos de la comunidad, contextualizar la formación de LVC</p>
<p><b>Teatro creado por educandos en pequeños grupos y presentado a la clase e invitados/as</b></p>	<p>Desarrollar pensamiento creativo, transformar curso en 'actuación' para poder observarlo críticamente</p>	<p>Lograr una participación más plena, mayor confianza entre grupo, darle 'toque de electricidad' al grupo</p>	<p>Construir herramienta sencilla, flexible para comunicación y reflexión crítica en comunidades</p>

<b>Interpretación de poesía y canto</b>	Usar lenguaje figurativo, sendos culturales	Compartir y comparar gustos en música y arte	Hacer conexión entre el momento histórico y el arte que produce
<b>Evaluación y síntesis del curso</b>	Desarrollar capacidades para la escritura y pensamiento críticos	Redistribuir la responsabilidad sobre los procesos colectivos	Aportar a la sistematización del momento histórico

**Cuadro 2. Tres niveles de aprendizaje y saber mediados por distintas actividades pedagógicas**

Fuente: McCune, 2017.

La actividad es el mediador pedagógico fundamental de la formación agroecológica: tanto la actividad agroecológica como las actividades organizativas y creativas, incluyendo, por ejemplo, la creación de obras de teatro y las relaciones complementarias con las trabajadoras y trabajadores del centro formativo. Sin embargo, es la misma lucha social la que más interviene en la construcción de cuadros políticos de las organizaciones. La teoría del aprendizaje situado (Lave; Wenger, 1991) aporta mucho al entendimiento de la participación gradual, periférica de los sujetos de formación en una comunidad de práctica – su movimiento social – que lleva a cabo tareas organizativas en los contextos socioculturales de la reproducción social de la base campesina, indígena y trabajadora rural. Es así que la cultura organizacional se convierte en segundo gran mediador pedagógico de los movimientos sociales que forman en agroecología (McCune, 2017).

Es precisamente la segunda implicación de la afirmación anterior que la praxis transformadora de los movimientos agroecológicos no puede limitarse a los espacios escolares, sino debe asumir una *territorialidad de acción colectiva* (Sevilla Guzmán, 2013). La acción del ‘aprendizaje-acción’ no se refiere meramente a unos ejercicios prácticos, por tan útiles que sean, que se realizan durante el ‘tiempo-escuela’, porque el quehacer de

los movimientos sociales del campo no se limita a practicar la agroecología sino además transitar por la pena política-histórica de llevarla a escala en los territorios y naciones. La vinculación de la esfera educativa a la realidad sociocultural de los sujetos de formación pasa por métodos sociales, llevados a cabo en las comunidades, comarcas y cooperativas de los miembros de los movimientos y sus vecinos (McCune, 2017).

Visto desde otra perspectiva, el mismo problema surge en las dificultades para mantener a las personas jóvenes ‘en movimiento’ a través de las estructuras organizativas territoriales, cuando éstas no les tienen tareas relevantes a lo que han asumido, como identidad y como capacidades conocibles, a través de los procesos de formación vinculados a las escuelas agroecológicas. Apostando al relevo generacional de los cuadros dirigentes de las organizaciones campesinas, los procesos de formación corren el riesgo de formar a jóvenes ‘con más ideas que espacio donde implementarlas’. Ante este impasse, el diálogo horizontal ‘organización campesina-a-organización campesina’ ha comenzado a tener una influencia fundamental en las organizaciones de La Vía Campesina en Mesoamérica: hasta las organizaciones de origen proletario están implementando procesos horizontales en agroecología en las comunidades y los agroecosistemas de sus miembros de base, al estilo de ‘campesino-a-campesino’ (McCune, 2017).

## **Los Mediadores Territoriales y la Masificación de la Agroecología**

Igual a los mediadores pedagógicos que favorecen la interiorización de contenidos culturales, los *mediadores territoriales* facilitan la transformación de territorios con agroecología (McCune et al., 2017a, b; McCune, 2017). La transformación de territorios no es una acción directa sujeto-objeto; al contrario, es un proceso mediado, en el cual diversos sujetos asumen tareas específicas en momentos determinados, creando retroalimentaciones sociales y principios emergentes. Esto implica nuevos

aprendizajes para los movimientos sociales. La integración de cuadros jóvenes a los territorios como educadores populares que impulsan el desarrollo pedagógico de campesino-multiplicadores, en una especie de ‘trabajo de hormiga’ en agroecología que no se acomoda a los sistemas convencionales de planificación y finanzas, sino a las lógicas de la acción colectiva (Cuadro 3).

	<b>Promotores/as</b>	<b>Cuadros</b>
<b>Generación adulta</b>	Campeños/as adultos/as que se están convirtiendo en promotores/as de prácticas agroecológicas en sus propias parcelas; proveedores de saberes ancestrales	Campeños/as adultos/as que se convirtieron en cuadros dirigentes de sus organizaciones campesinas o movimientos sociales de campo; fuentes de sabiduría y memoria histórica
<b>Generación joven</b>	Jóvenes que se están convirtiendo en promotores/as de prácticas agroecológicas en sus propias parcelas; protagonistas de la innovación agroecológica	Jóvenes que se convirtieron (o se están convirtiendo) en cuadros dirigentes de sus organizaciones campesinas o movimientos sociales de campo; representan el relevo del sujeto histórico contrahegemónico

**Cuadro 3. Generaciones y papeles de los sujetos de la masificación de la agroecología**

Fuente: McCune, 2017.

El proceso del campesino y la campesina de convertirse en promotor/a, capaz de enseñar sus experiencias en agroecología a sus vecinos y campesinos/as de otras comunidades, contribuye a la autoestima y la revaloración de su modo de vida por la vocación ecológica. Las y los promotores revelen amplias capacidades comunicativas a la vez que asumen mayor protagonismo en las estructuras territoriales del movimiento. Estas experiencias de aprendizaje no se limitan al procesamiento cognitivo de las técnicas o los *contenidos* agroecológicos; este procesamiento es más bien una consecuencia de su *conversión* en



agroecólogo, en el sentido ético, cognitivo, cultural, social y político. La capacidad de *imaginar* un futuro distinto es parte del aprendizaje agroecológico: para las personas que se han convertido en promotoras y promotores de los procesos territoriales de agroecología de LVC en Mesoamérica, el diseño de la transición a nivel de finca y la visión del cambio que se lleva a cabo en las *escalas temporales agroecológicas* es parte de la transformación que experimentan como individuos (McCune, 2017).

## **La organización es fundamental**

Para superar los obstáculos que impiden el escalamiento de la agroecología, se requiere organización. No se puede ejercer una presión sistemática fructífera para cambiar las políticas sin una capacidad organizativa y unas organizaciones fuertes. Y lo mismo es aplicable para el cambio de los planes educativos y para la construcción de procesos efectivos de transmisión horizontal de los conocimientos. La organización social es el medio de cultivo sobre el cual crece la agroecología, y las metodologías de los procesos sociales aceleran ese crecimiento. Imaginemos una familia campesina o una finca familiar que no forme parte de ninguna red organizativa. Si transformasen con éxito esa finca a la agroecología, no está claro cómo otr@s campesin@s podrían conocer o aprender de su experiencia, pero si formasen parte de una organización que lleve a cabo intercambios dirigidos e intencionados de campesino a campesina, entonces seguramente su efecto podría ser multiplicador (Rosset, 2015b; Rosset; Altieri, 2018).

La experiencia de los movimientos sociales rurales y de las organizaciones de agricultores y campesin@s indica que el grado de organización (llamado “organicidad” por parte de los movimientos sociales) y la amplitud con la que se emplean las metodologías sociales horizontales basadas en el protagonismo de l@s campesin@s y agricultores para construir colectivamente procesos sociales son factores fundamentales para “masificar” y escalar la agroecología. Los procesos de campesino daa campe-

sina y las escuelas de agroecología dirigidas por las propias organizaciones campesinas son ejemplos útiles de estos principios (Holt-Giménez, 2006; Rosset et al., 2011; Rosset; Martínez-Torres, 2012; Machín Sosa et al., 2010, 2013; McCune, Rardon; Rosset 2014; Rosset, 2015b; Khadse et al., 2017).

Si echamos un vistazo a los ejemplos exitosos de agroecología por todo el mundo, nos daremos cuenta del papel fundamental desempeñado por la organización y los procesos sociales en cada uno de ellos. Entre los ejemplos más elocuentes está el del escalamiento de la agroecología de *campesino a campesino* (CAC), primero en Mesoamérica y después en Cuba y otros lugares (Kolmans, 2006; Holt-Giménez, 2006; Rosset et al., 2011; Machín Sosa et al., 2010). En cada uno de estos ejemplos, la introducción de una metodología de proceso social logró un rápido despegue.

### **Campesino a Campesino en Cuba**

El debate acerca de cómo escalar la agroecología tiene un paralelo en la literatura en I@s autores que cuestionan la capacidad e idoneidad de la investigación agronómica convencional y los sistemas de extensión para llegar a las familias campesinas en general (Freire 1973), y de manera más específica para promover la agroecología en vez de la Revolución Verde (ver, por ejemplo, Chambers 1990, 1993; Holt-Giménez 2006; Rosset et al. 2011).

Mientras que la investigación y extensión agronómica vertical (de arriba hacia abajo) convencional han mostrado una minúscula capacidad de desarrollar y estimular la adopción de las prácticas de la agricultura agroecológica diversificada, los movimientos sociales y las metodologías socialmente dinamizadoras parecen haber logrado avances significativos (Rosset et al. 2011; Rosset, 2015b; McCune, 2014). Los movimientos sociales aglutinan a números muy elevados de personas – en este caso, de familias campesinas – en procesos auto-organizados capaces de aumentar significativamente el ritmo de la innovación, así como

de la difusión y la adopción de las innovaciones. La agroecología tiene su base en la aplicación de principios mediante prácticas diversas que dependerán de las realidades locales; esto significa que los saberes locales y la ingeniosidad de l@s campesin@s han de ir siempre por delante. Algo que contrasta con las prácticas convencionales, merced a las cuales l@s campesin@s han de obedecer las recomendaciones de agrotóxicos y fertilizantes prescritas como recetas por l@s agentes de extensión o l@s agentes comerciales. Estos métodos, en los cuales l@s técnic@s son l@s protagonistas y l@s campesin@s permanecen pasiv@s, se limitan, en el mejor de los casos, al número de familias campesinas que puedan ser atendidas efectivamente por cada técnic@: no existe ninguna o casi ninguna dinámica autocatalizada por l@s propi@s campesin@s para adoptar esas innovaciones más allá de adonde lleguen l@s últim@s técnic@s. Por ello, estos métodos se ven limitados por el presupuesto, es decir, por el número de técnic@s que puedan llegar a contratarse. Muchas ONG de desarrollo rural que trabajan por proyectos se enfrentan a un problema similar. Cuando el ciclo de financiación acaba, las cosas vuelven a su estado previo al proyecto sin que queden efectos duraderos (Rosset et al. 2011).

La mejor manera de promover la innovación campesina y el aprendizaje e intercambio horizontales es la metodología de *campesin@ a campesin@*. Aunque la innovación y el intercambio de l@s campesin@s data de tiempo inmemorial, la versión más contemporánea y formalizada se desarrolló localmente en Guatemala, extendiéndose por Mesoamérica desde la década de 1970 (Holt-Giménez 2006). El método de *campesin@ a campesin@* es una metodología freiriana de proceso social basada en la comunicación horizontal y que parte de campesin@s-promotores que han aportado soluciones innovadoras para problemas agronómicos/productivos comunes, o bien que han recuperado o redescubierto soluciones tradicionales antiguas y usan la “educación popular” para compartirlas con sus compañer@s, usando sus propias fincas como aulas de clase. Un rasgo fun-

damental de la metodología CAC es que l@s campesin@s suelen creer y emular más fácilmente a otr@ campesin@ que esté utilizando con aparente éxito una alternativa en su propia finca, que la palabra de un@ agrónom@ – seguramente urbano –. Todavía más fácilmente si pueden visitar la finca de ese compañer@ y ver la alternativa en funcionamiento con sus propios ojos. En Cuba, por ejemplo, l@s campesin@s dicen que “cuando el campesino ve, hace fe” (Machín Sosa et al. 2010; Rosset et al. 2011). Finalmente, CAC no es solo una metodología, sino la base filosófica que subyace la pedagogía campesina (Holt-Giménez, 2006; Barbosa y Rosset, 2017a, b).

Mientras que la extensión convencional puede ser desmovilizante para l@s campesin@s, el método CAC l@s moviliza, porque se convierten en protagonistas del proceso de generación e intercambio de tecnologías. El CAC es un método participativo basado en las necesidades locales de l@s campesin@s, en la cultura y en las condiciones medioambientales. Desata la creatividad, el conocimiento, el entusiasmo y el liderazgo como modo de descubrir, reconocer y aprovechar el rico acervo de conocimientos agrícolas familiares y comunitarios vinculados a sus singularidades históricas e identitarias. Desgraciadamente, el objetivo de l@s expert@s técnic@s en la extensión tradicional ha sido muchas veces sustituir, dentro de un proceso vertical (de arriba hacia abajo), los saberes campesinos por insumos químicos, semillas y maquinaria, donde la educación parece más bien domesticación (Freire 1973; Rosset et al. 2011). Eric Holt-Giménez (2006) ha documentado profusamente las experiencias de uso de la metodología para promover las prácticas agrícolas agroecológicas empleada por el movimiento social de CAC mesoamericano, metodología que él denomina “pedagogía campesina”.

Cuba es el lugar donde la metodología de CAC ha conseguido su mayor impacto, a raíz de que la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP), miembro de La Vía Campesina, la adoptase con el objetivo consciente y explícito de construir un movimiento de base para la agroecología dentro de la organiza-

ción nacional (detallado en profundidad en Machín Sosa et al. 2010, 2013 y Rosset et al. 2011). En menos de diez años, el proceso de transformación de la producción en sistemas agrícolas diversificados e integrados ecológicamente se había extendido a un tercio de todas las familias campesinas de Cuba, una tasa de crecimiento asombrosa. Durante el mismo periodo, la contribución total de la producción campesina a la producción nacional ascendió espectacularmente, a la vez que se dieron otras ventajas, como la reducción en el uso de agrotóxicos e insumos externos a la finca (mayor autonomía) y el aumento de la resiliencia frente a los eventos climáticos extremos (Machín Sosa et al. 2010).

### **Factores para lograr el escalamiento**

Si examinamos los casos de escalamiento de la agroecología de todo el mundo (que incluyen, pero no solo, casos de LVC), podremos dilucidar algunos factores reproducibles que contribuyen al éxito. Partiendo de los casos debatidos anteriormente y de otros, podemos hacer una lista tentativa de esos factores (Rosset 2015b; Khadse et al. 2017; Mier y Teran et al., 2018; Rosset y Altieri, 2018). Obviamente, van más allá de lo pedagógico, sea en escuelas campesinas o en procesos territoriales de CAC. Sin embargo, los procesos pedagógicos, territoriales, son fundamentales en el hilar de todos los factores:

- *Organización social - movimientos sociales*: los movimientos sociales rurales, gracias a su capacidad de fortalecer la organización social y construir procesos sociales, parecen muy importantes. La organización social es el medio de cultivo en el que crece la agroecología y en el que puede escalarse (Rosset y Martínez-Torres, 2016; McCune, 2014).

- *Metodología y pedagogía de procesos sociales horizontales, y mediadores territoriales*: como ilustra se explica arriba, la mediación pedagógica territorial, y el uso de una metodología de proceso social como la de CAC, basada en la “pedagogía campesina”, suelen ser elementos críticos en la aceleración de un

proceso agroecológico (Rosset et al. 2011; Machín Sosa et al. 2013; Holt-Giménez 2006; McCune et al. 2017a).

- *Protagonismo campesino*: los primeros indicios apuntan a que, cuando son l@s propi@s campesin@s quienes lideran el proceso, este va mucho más rápido que cuando lo lideran el personal técnico y l@s extensionistas (Rosset et al. 2011, Machín Sosa et al. 2013; Holt-Giménez 2006; Kolmans 2006).

- *Prácticas agronómicas que funcionen*: la agroecología no puede difundirse partiendo solamente de los procesos sociales. Por supuesto, cada proceso ha de basarse en unas prácticas agronómicas agroecológicas que ofrezcan a l@s agricultores unos buenos resultados y que sean “soluciones” para los problemas u obstáculos agronómico-productivos que enfrentan l@s campesin@s (Rosset et al. 2011; Machín Sosa et al. 2013; Holt-Giménez 2006; Kolmans 2006), lo que no significa necesariamente que esas soluciones o prácticas sean el producto de las instituciones de investigación formales; de hecho, es igual de probable, o incluso más, que esas prácticas provengan de la innovación de l@s agricultores y campesin@s, una vez que los procesos sociales hayan liberado la creatividad de agricultores y campesin@s, así como su interés por recuperar las prácticas ancestrales.

- *Discurso y marco motivadores*: Rosset y Martínez-Torres (2012, 2016) y Martínez-Torres y Rosset (2014, 2016) distinguen entre *agroecology as farming* (la agroecología material, como agricultura) y *agroecology as framing* (la agroecología inmaterial, como marco cognoscitivo). Esto es así porque, aunque, obviamente, la agroecología ha de funcionar como agricultura, en el proceso social de diseminación y adopción interviene con una importancia similar la capacidad de la organización o del movimiento para crear y emplear un discurso motivador y movilizador que despierte en l@s campesin@s el deseo de transformar sus propias fincas.

- *Oportunidad política, aliados externos, líderes carismáticos, campeones locales*: como cualquier otro tipo de movimiento social, los movimientos agroecológicos pueden re-

cibir energía o sacar ventaja de las oportunidades políticas y l@s aliad@s extern@s; por ejemplo, durante una crisis alimentaria, o cuando un funcionario ofrece imprimir materiales de formación, o si un personaje público, artístico o religioso apoya públicamente el movimiento, o bien debido a algún@ líder carismátic@ de dentro del movimiento (Khadse et al. 2017).

• *Conectar la producción local con los mercados locales y regionales*: la demanda de productos agroecológicos y las oportunidades para que l@s agricultores puedan vender sus productos agroecológicos obteniendo un beneficio pueden ser vectores importantes para escalar la agroecología (Brown y Miller 2008; Rover 2011; Niederle, de Almeida y Vezzani 2013); de lo contrario, si no se presta atención al mercado, el proceso puede fracasar. La agroecología transformadora tiene el desafío de vincular las fincas rediseñadas y diversificadas con las salidas de comercialización adecuadas para l@s campesin@s. Hay muchos tipos de mercados “territoriales” a nivel local, nacional y regional en los cuales participan l@s pequeñ@s productores y sobre los que ejercen cierta influencia o control, y es imperativo promover políticas públicas que los apoyen, defiendan y refuercen. Las políticas que puedan asegurar una infraestructura, créditos y unos precios justos para l@s productores y l@s consumidores, y promover los modelos de adquisición pública de productos campesinos y ecológicos (los mercados institucionales) y los mercados campesinos locales, regionales y solidarios, y la Agricultura Apoyada por la Comunidad, (CSA, por sus siglas en inglés) son clave para mejorar los medios de vida campesinos (CSM 2016). Sin embargo, cuando las políticas, los poderes económicos y las relaciones de poder obligan a l@s agricultores pequeñ@s a convertirse en proveedores de las cadenas globales de valor, su nivel de endeudamiento y de precariedad suele ascender. Y esto sucede por la posición que l@s pequeñ@s agricultores ocupan en la cadena – con un bajo nivel de control y de autonomía – y por el modo en el que el valor fluye a lo largo de la

cadena (McMichael 2013). Una razón importante para apoyar los mercados territoriales de l@s pequeñ@s productores es que, en muchos aspectos, estos mercados están mejor pertrechados para enfrentar los desafíos globales (como el cambio climático o los vaivenes de precios) que los mercados globales de materias primas. Según el Mecanismo Internacional de la Sociedad Civil sobre Seguridad Alimentaria y Nutrición ello se debe fundamentalmente a la “multifuncionalidad de los mercados territoriales que involucran la producción agrícola a pequeña escala y los sistemas agrarios diversificados. Crear múltiples canales de comercialización para vender y acceder a los alimentos, con la posibilidad de decantarse por el autoconsumo o los circuitos cortos cuando estos sean la mejor opción, significa que l@s productores de los mercados territoriales son menos vulnerables a los vaivenes de los precios de los mercados internacionales y a la ruptura de las largas cadenas agroalimentarias centralizadas” (CSM 2016).

- *Políticas públicas favorables*: las políticas públicas pueden ser cruciales para permitir el escalamiento de los procesos agroecológicos (González de Molina 2013). LVC (2010), por ejemplo, aboga por un amplio espectro en este tipo de políticas. Entiéndase que piden políticas que impulsen la agricultura campesina y familiar en general, y en particular la agroecología. Sus demandas incluyen: renacionalizar las reservas de alimentos en entes paraestatales y en consejos de comercialización basados en la propiedad y el manejo conjuntos entre el sector público y las organizaciones de campesin@s y consumidores; ejecutar la reforma agraria genuina y detener el acaparamiento de tierras; prohibir y desmembrar los monopolios del agronegocio; prohibir la cría de animales confinados a gran escala y fomentar los sistemas ganaderos ecológicos descentralizados; orientar la adquisición pública de alimentos hacia los productos de origen campesino familiar y ecológico; ofrecer mecanismos de apoyo a los precios, al crédito subsidiado (en especial a través de mecanismos de crédito alternativos controlados por



l@s campesin@s y por la comunidad) y al apoyo en la comercialización de las producciones ecológicas, campesinas y de fincas familiares; reorientar los sistemas de investigación, educación y extensión hacia el apoyo a los procesos liderados por campesin@s sobre semillas y tecnologías agroecológicas; apoyar la autoorganización de l@s campesin@s y agricultores familiares; fomentar la agricultura urbana ecológica; (re)introducir barreras contra las importaciones de alimentos; prohibir los transgénicos y los agrotóxicos peligrosos; detener los subsidios para los insumos químicos y las semillas comerciales; llevar a cabo campañas educativas con l@s consumidores en torno a las ventajas que comporta para tod@s una sociedad con campesin@s y fincas familiares ecológicas; y prohibir la comida-chatarra en las escuelas.

Se han probado una serie de políticas en diferentes países. Machín Sosa et al. (2010, 2013) dedican un capítulo a ver cómo las políticas en Cuba han favorecido la agroecología, mientras que Nehring y McKay (2014), Niederle, de Almeida y Vezzani (2013), y Petersen, Mussoi y Soglio (2013) hacen lo propio con Brasil. Los Estados pueden y deben utilizar la adquisición pública, el crédito, la educación, la investigación, la extensión y otros instrumentos de políticas para favorecer la transformación agroecológica, pero atención, obremos con cuidado. En Brasil, estas políticas fueron puestas en práctica durante el gobierno del Partido de los Trabajadores (PT), que fue depuesto por un golpe de Estado parlamentario en 2016, lo que revirtió muchas de estas políticas y desestabilizó muchas de las cooperativas campesinas que habían escalado su producción, haciéndose dependientes de un apoyo continuado del sector público. Esto plantea un debate interesante: ¿es mejor escalar los procesos cuanto antes, aun haciéndose *dependientes* del apoyo externo, o ir más despacio, de manera más autónoma, de acuerdo con los recursos de l@s propi@s agricultores y campesin@s?

## **Organización social, pedagogía campesina y mediación territorial para masificar la agroecología**

Aunque todos los factores anteriores pueden desempeñar un papel importante para escalar la agroecología, a lo largo de este artículo nos hemos centrado en los papeles de la pedagogía campesina y mediación territorial, ambas de las cuales dependen de la organización social. La experiencia de los movimientos sociales rurales y de las organizaciones de agricultores y campesin@s nos indica que el grado de organicidad y la amplitud con la que se empleen las metodologías sociales horizontales basadas en la pedagogía campesina, la mediación territorial y el protagonismo campesino para construir colectivamente los procesos sociales es determinante a la hora de “masificar” y escalar la agroecología. Los procesos de *campesino a campesino* y las escuelas de agroecología campesina construidas y dirigidas por las propias organizaciones campesinas son una muestra útil de estos principios. Aunque la mayor parte de la investigación agroecológica llevada a cabo hasta la fecha ha concedido importancia a las ciencias naturales, estos resultados apuntan hacia la necesidad de priorizar los enfoques de las ciencias sociales y el autoanálisis por parte de los movimientos del campo para incorporar sistemáticamente las lecciones aprendidas en las experiencias exitosas, lo que permitirá producir información y principios necesarios para concebir nuevos proyectos colectivos.

### **Referencias**

ALTIERI, Miguel A.; NICHOLLS, Clara I. Scaling up agroecological approaches for food sovereignty in Latin America. **Development**, v. 51, n. 4, p. 472–80, 2008.

BARBOSA, Lia Pinheiro. **Educación, resistencia y movimientos sociales**: La praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas. Ciudad de México: Librunam, 2015.

BARBOSA, Lia Pinheiro; ROSSET, Peter Michael. Movimentos sociais e educação do campo na América Latina: aprendizagens de um percurso histórico. **Revista Práxis Educacional**, v. 13, n. 26, p. 22-48, 2017a.

\_\_\_\_\_. Educação do campo e pedagogia camponesa agroecológica na América Latina: aportes da La Via Campesina e da CLOC. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 705-724, 2017b.

BROWN, Cheryl; MILLER, Stacy. The impacts of local markets: A review of research on farmers markets and community supported agriculture (CSA). **American Journal of Agricultural Economics**, v. 90, n. 5, p. 1298–1302, 2008.

BRUIL, Janneke; MILGROOM, Jessica. How to amplify agroecology. **Farming Matters**, n. 9, sept. /2016.

CHAMBERS, Robert. Farmer-first: a practical paradigm for the third agriculture. **Agroecology and Small Farm Development**. Ann Arbor, CRC Press, 1990.

\_\_\_\_\_. **Challenging the Professions: Frontiers for Rural Development**. London, UK: Intermediate Technology Publications, 1993.

CIVIL SOCIETY MECHANISM (CSM). Connecting smallholders to markets. **International Civil Society Mechanism for Food Security and Nutrition**, 2016.

DUMONT, Antoinette M.; VANLOQUEREN, G, STASSART, P.M. y BARET, P. V. Clarifying the socioeconomic dimensions of agroecology: between principles and practices. **Agroecology and Sustainable Food Systems**, v. 40, n 1, p. 24-47, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Seabury Press, 1970.

\_\_\_\_\_. **Extension or communication?** New York: McGraw, 1973.

GONZALEZ DE MOLINA, Manuel. Agroecology and politics. How to get sustainability? About the necessity for a political agroecology. **Agroecology and Sustainable Food Systems**, v. 37, n. 1, p. 45-59, 2013.

HOLT-GIMÉNEZ, Eric. Scaling-up sustainable agriculture. **Low External Input Sustainable Agriculture Magazine**, v. 3, n. 3, p. 27-29, 2001.

\_\_\_\_\_. **Campeño a Campeño**: Voices from Latin America's farmer to farmer movement for sustainable agriculture. Oakland: Food First Books, 2006.

INTERNATIONAL INSTITUTE OF RURAL RECONSTRUCTION (IIRR). **Going to scale: can we bring more benefits to more people more quickly?** Conference Highlights. April 10–14. Philippines: IIRR, 2000.

FERNANDES, Bernardo M. Sobre a tipologia de territórios. En: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu S. (orgs.). **Territórios e territorialidades**: teoria, processos e conflitos. São Paulo, Brazil: Expressão Popular, 2009.

GALLAR HERNÁNDEZ, David; ACOSTA NARANJO, Rufino. La resignificación campesinista de la ruralidad: La Universidad Rural Paulo Freire. **Revista de Dialectología y Tradiciones Populares**, ano LXIX, n. 2, p. 285-304, 2014.

KHADSE, Ashlesha; ROSSET, P. M.; MORALES, H.; FERGUSON, B. G. Taking agroecology to scale: the Zero Budget Natural Farming peasant movement in Karnataka, India. **The Journal of Peasant Studies**, v. 45, n. 1, p. 192-219, 2018.

KOLMANS, Enrique. **Construyendo procesos 'de campesino a campesino'**. Lima: Espigas and Pan para el Mundo, 2006.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LA VÍA CAMPESINA (LVC). **Submission by La Vía Campesina to the International Seminar "The contribution of agroecological approaches to meet 2050 global food needs," convened under the auspices of the Mandate of the U.N.** Special Rapporteur on the Right to Food, Brussels, June, 2010.

LEVINS, Richard; LEWONTIN, Richard. **The dialectical biologist**. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

MACHÍN SOSA, Braulio ROQUE, A. M.; ÁVILA, D. R.; ROSSET, P. **Revolución agroecológica**: el movimiento de Campesino a Campesino de la Anap en Cuba. Cuando el campesino ve, hace fe. La Habana, Cuba, y Jakarta, Indonesia: Anap and La Vía Campesina, 2010.

MACHÍN SOSA, B.; ROQUE, A. M.; ÁVILA, D. R.; ROSSET, P. **Agroecological revolution: The farmer-to-farmer movement of the Anap in Cuba.** Jakarta: La Vía Campesina, 2013.

MARTÍNEZ-TORRES, María Elena; ROSSET, Peter. Del conflicto de modelos para el mundo rural, emerge la Vía Campesina como movimiento social transnacional. **El Otro Derecho**, v. 44, p. 21-57, 2011.

MARTÍNEZ-TORRES, M. E.; ROSSET, P. Diálogo de saberes en La Vía Campesina: food sovereignty and agroecology. **Journal of Peasant Studies**, v. 41, n. 6, p. 979-997, 2014.

\_\_\_\_\_. Diálogo de saberes en La Vía Campesina: soberanía alimentaria y agroecología. **Espacio Regional**, v.1, n 13, p. 23-36, 2016.

McCUNE, Nills. Peasant to peasant: the social movement form of agroecology. **Farming Matters**, June, 2014.

\_\_\_\_\_. Los mediadores pedagógicos y la territorialización de la agroecología. **Revista Práxis Educativa**, v. 13, n. 26, p. 252-280, 2017a.

McCUNE, N.; ROSSET, P. M.; CRUZ SALAZAR, T.; et al. Mediated territoriality: rural workers and the efforts to scale out agroecology in Nicaragua. **Journal of Peasant Studies**, v. 44, n. 2, p. 354-376, 2017b.

McCUNE, N. M.; et al. The long road: rural youth, farming and agroecological formación in Central America. **Mind, Culture, and Activity**, v. 24, n. 3, p. 183-198, 2017.

McCUNE, Nills, REARDON, Juan; ROSSET, Peter. Agroecological formación in rural social movements. **Radical Teacher**, v. 98, p. 31-37, 2014.

McMICHAEL, Philip. Value-chain agriculture and debt relations: contradictory outcomes. **Third World Quarterly**, v. 34, n. 4, p. 671-690, 2013.

MEEK, David. Agroecology and radical grassroots movements' evolving moral economies. **Environment and Society: Advances in Research**, 5, 47-65, 2014.

\_\_\_\_\_. Learning as territoriality: the political ecology of education in the Brazilian landless workers' movement. **The Journal of Peasant Studies**, v. 42, n. 6, p. 1179-1200, 2015.

MÉNDEZ, Ernesto; BACON, Christopher M.; COHEN, Roseann. Agroecology as a transdisciplinary, participatory, and action-oriented approach. **Agroecology and Sustainable Food Systems**, v. 37, n. 1, p. 3-18, 2013.

MIER Y TERÁN, Mateo; et al. Bringing agroecology to scale: key drivers and emblematic cases. **Agroecology and Sustainable Food Systems**, v. 42, n. 6, p. 637-665, 2018.

MUTERLLE, Juliana C.; CUNHA, Luiz Alexandre G. A territorialização da agroecologia no território rural do Vale do Ribeira, Paraná, Brasil. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, n. 47E, 2011.

NEHRING, Ryan; McKAY, Ben. **Sustainable agriculture: an assessment of Brazil's family farm programmes in scaling up agroecological food production**. Brasília: International Policy Centre for Inclusive Growth, 2014.

NIEDERLE, Paulo André; ALMEIDA, Luciano de; MACHADO VEZZANI, Fabiane. (orgs.). **Agroecologia: práticas, mercados e políticas para uma nova agricultura**. Curitiba: Kairós, 2013.

PACHICO, Douglas; FUJISAKA, Sam (orgs.). **Scaling up and out: achieving widespread impact through agricultural research**. Ciat Economics and Impact Series 3. Ciat Publication number 340, 2004.

PARMENTIER, Stéphane. **Scaling-up agroecological approaches: what, why and how?** Brussels: Oxfam-Solidarité, 2014.

PETERSEN, Paulo; MUSSOI, Eros M.; SOGLIO, Fábio D. Institutionalization of the agroecological approach in Brazil: advances and challenges. **Agroecology and Sustainable Food Systems**, v. 37, n. 1, p. 103-114, 2013.

PIAGET, Jean. **The role of action in the development of thinking en Knowledge and Development**. New York: Plenum Press, 1977.

ROSSET, Peter M. Epistemes rurales y la formación agroecológica en La Vía Campesina. **Ciência & Tecnologia Social**, v. 2, n. 1, p. 4-13, 2015a.

\_\_\_\_\_. Social organization and process in bringing agroecology to scale. **Agroecology for Food Security and Nutrition**. Food and Agriculture Organization (FAO) of the United Nations, Rome, 2015b

\_\_\_\_\_. La reforma agraria, la tierra y el territorio: evolución del pensamiento de La Vía Campesina. **Mundo Agrario**, v. 17, n. 35, p. 13, 2016.

ROSSET, P. M.; ALTIERI, Miguel A. Agroecology versus input substitution: A fundamental contradiction of sustainable agriculture. **Society and Natural Resources**, v. 10, p. 283-295, 1997.

- \_\_\_\_\_. **Agroecología: ciencia y política**. Barcelona: Icaria, 2018.
- ROSSET, Peter M.; et al. The campesino-to-campesino agroecology movement of Anap in Cuba: social process methodology in the construction of sustainable peasant agriculture and food sovereignty. **Journal of Peasant Studies**, v. 38, n. 1, p. 161-191, 2011.
- ROSSET, Peter; MARTÍNEZ-TORRES, Maria Elena. Rural social movements and agroecology: context, theory and process. **Ecology and Society**, v. 17, n. 3, p. 17, 2012.
- \_\_\_\_\_. Agroecología, territorio, recampesinización y movimientos sociales. **Revista de Estudio Sociales**, v. 25, n. 47, 275-299, 2016.
- ROVER, Oscar J. Agroecologia, mercado e inovação social: o caso da Rede Ecovida de Agroecologia. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 47, n. 1, 56-63, 2011.
- SEVILLA GUZMÁN, Eduardo. A perspectiva sociológica em agroecologia: uma sistematização de seus métodos e técnicas. **Rev. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, v. 3, n. 1, p. 18-28, 2002.
- STRONZAKE, Judite. Movimientos sociales, formación política y agroecología. **América Latina en Movimiento**, n. 487, p. 27-29, jun. 2013.
- UVIN, Peter; MILLER, David. Paths to scaling-up: alternative strategies for local nongovernmental organizations. **Human Organization**, v. 55, n. 3, p. 344-354, 1996.
- VON DER WEID, Jean Marc. Scaling up, and scaling further up: an ongoing experience of participatory development in Brazil. São Paulo: AS-PTA, 2000.
- VYGOTSKY, Lev. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- WEZEL, Alexander; BELLON, S.; DORÉ, T. Agroecology as a science, a movement, and a practice. **Agronomy for Sustainable Development**, v. 29, n. 4, p. 503-515, 2009.
- WEZEL, A.; BRIVES, H.; CASAGRANDE, M. Agroecology territories: Places for sustainable agricultural and food systems and biodiversity conservation. **Agroecology and Sustainable Food Systems**, v. 40, n. 2, p. 132-144, 2016.

# SUPERAÇÃO DOS PADRÕES DE SABER/PODER ABISSAIS: A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL<sup>1</sup>

*Geize Kelle Nunes Ribeiro<sup>2</sup>*

*Wender Faleiro<sup>3</sup>*

*Juliano da Silva Martins de Almeida<sup>4</sup>*

## **Introdução**

Na sociedade atual ainda prevalece a desigualdade, na qual, poder, saber e palavra não são conduzidos com equidade, mas distribuídos hierarquicamente de diferentes modos, repartidos de acordo com a divisão social do trabalho. Dessa forma, são poucos os que possuem o direito de dizer a palavra, de garantir a “verdade” e apresentar um conhecimento “legítimo”. Na verdade, existimos em um mundo social governado pelos interesses de senhores do poder que, por meio de um Estado de democracia restrita, decidem e definem normas, regras e direitos da vida coletiva, as quais devem ser obedecidas pelos demais (Brandão, 2012).

Nesse contexto, a escola, diante do processo de dominação/subordinação social, tem sido instrumento de propagação

---

1. Partes do texto foram apresentadas no VI SPPGI e IV Conpex da UFCat.

2. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Catalão – UFCat. Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. E-mail: geize\_ribeiro@hotmail.com.

3. Professor da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Catalão – UFCat. Líder Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. E-mail: wender.faleiro@gmail.com.

4. Pós-doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Catalão – UFCat. Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. E-mail: juliano.feq@gmail.com.



das relações em sociedade, tornado-se cada vez mais seletiva, segregadora e excludente. Isso acontece na medida em que a escola desenvolve a função de adaptar e ajustar os educandos à sociedade, a partir de dons, talentos e aptidões individuais; de “compensar” os déficits socioculturais, porque “alguns” alunos são carentes e privados de cultura, “sem cultura”; de tratar a diferença como deficiência. Além disso, o problema é que o fracasso escolar<sup>5</sup> é justamente característica dos alunos pertencentes às camadas desfavorecidas<sup>6</sup> e, esse efeito, acentua e legitima as desigualdades sociais (Soares, 2017).

Diante dessa perspectiva, a discussão proposta neste texto é uma reflexão acerca da necessidade de reconhecimento de uma escola para e com o povo, uma escola que realmente seja comprometida com a luta contra as desigualdades, que não estigmatize os modos de pensamentos, os conhecimentos<sup>7</sup> e saberes diferentes do conhecimento científico, o qual não se encontra distribuído equitativamente na nossa sociedade. A invisibilização do conhecimento, da cultura, da identidade de um determinado grupo social caracteriza-se como exclusão social, mas, além disso, espera-se que não somente invisibilizados, mas que sejam desconstruídos para a imposição de um conhecimento, de uma

---

5. Magda Soares (2017, p. 133, 134) apresenta que “por fracasso escolar deve-se entender tanto fracasso *na* escola quanto fracasso *da* escola. A expressão *fracasso na escola* põe o foco nos alunos, em seu insucesso no seu processo de escolarização [...]. Grande parte desse fracasso na escola é consequência do fracasso da escola brasileira, resultante de políticas públicas ausentes ou ineficientes”.

6. Usamos a definição de Magda Soares (2017), que emprega o termo camadas desfavorecidas para designar os indivíduos ou grupo de indivíduos que constituem uma camada qualificada “pelo critério de privação de bens, de benefícios, de adequadas condições econômicas, sociais, culturais”. O termo camadas populares é empregado como sinônimo de camadas desfavorecidas.

7. Nilma Gomes (2017, p. 64) apresenta a distinção entre conhecimento e saber, fundamentada em Mrech (1999): “Conhecimento [é] um conjunto de ideias, conceitos, representações e informações que permitem, em princípio fazer uma leitura orientada da realidade. [...] Já o saber [é] uma mistura de representações implícitas e inconscientes, com implicação subjetiva e envolvimento da libido. Saber é o que nos orienta e, às vezes, nos amarra de maneira implícita nas escolhas do dia a dia”.

cultura, de uma identidade tida como verdadeira, culta e civilizada. Assim, o que antes era invisibilizado, agora deixa de existir, o que antes era injustiça e/ou exclusão, agora é crueldade.

O argumento está estruturado no levantamento de alguns aspectos da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova, de acordo com as classificações de Libâneo (1985) e Saviani (1999). Ainda, apresentamos, brevemente, algumas características da educação popular, na concepção libertadora da educação segundo Paulo Freire (2017; 2018), ressaltando-a como um desdobramento da pedagogia nova, porém não mais destinada à educação das elites, mas aprimorada para ser uma educação para/com o povo. Ademais, mediante as aproximações dos trabalhos de Boaventura de Sousa Santos (2003; 2007; 2009) com o pensamento freiriano na defesa da possibilidade de se construir uma teoria crítica educacional, como ferramenta de transformação da realidade social, discutimos, a partir da análise do conceito de pensamento abissal (Santos, 2009), a desumanização e a inexistência de tudo o que os oprimidos produzem e a necessidade da superação do pensamento abissal por um pensamento alternativo de alternativas fundamentado na ecologia de saberes (Santos, 2009). Por fim, trazemos algumas e breves ponderações sobre o papel da escola como instrumento de superação nos processos de emancipação dos oprimidos e de transformação social.

Dessa forma, o objetivo desse capítulo é apresentar algumas reflexões sobre educação como instrumento de transformação social, por meio do levantamento de alguns aspectos da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova, destacando o pensamento freiriano para a concepção libertadora da Educação.

### **Pedagogia tradicional *versus* pedagogia nova**

A abordagem das teorias educacionais, geralmente, é discutida adotando-se critérios de classificação. Inicialmente, apresentamos a organização do conjunto das tendências pedagógicas definida por José Carlos Libâneo (1985), cujo critério de

classificação é a relação de cada uma mediante os propósitos sociais da escola. O autor usa dois grupos para classificá-las: 1) pedagogia liberal – tradicional; renovada progressivista<sup>8</sup>; renovada não-diretiva; tecnicista; e 2) pedagogia progressista – libertadora; libertária, crítico-social dos conteúdos. Para o autor, o termo liberal não se relaciona a avanço, democracia ou abertura, mas refere-se a uma doutrina que surgiu

como justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. (Libâneo, 1985, p. 6)

Entretanto, o foco desse estudo é a pedagogia tradicional (Escola Tradicional – ET) e a pedagogia nova (Escola Nova<sup>9</sup> – EN), uma vez que a pedagogia nova é a evolução da pedagogia tradicional, mas não houve substituição de uma pela outra, pelo contrário, elas ainda estão presentes no ambiente escolar. Vale ressaltar que ambas consideram intrínseca a relação entre sociedade e escola. Desse modo, Libâneo (1985) argumenta que tanto a ET quanto a EN visam à preparação dos indivíduos para a execução da sua função social segundo seus dons, talentos e aptidões individuais, sendo que para isso é preciso que eles se adaptem aos princípios vigentes na sociedade por meio do seu desenvolvimento cultural. Contudo, enquanto na ET o ensino não tem nenhuma relação com contexto cotidiano e social do aluno, na EN o ensino parte de uma situação real de sua experiência.

A ET, segundo Anísio Teixeira (1971), pressupõe que a educação deveria/deve ser adquirida no seio familiar e social, sendo

---

8. A pedagogia liberal renovada progressivista é uma denominação que se refere à escola nova (escolanovista), sendo que o termo progressivista vem da educação progressiva defendida por Anísio Teixeira e por Paulo Freire.

9. Para facilitar a leitura, utilizarei apenas Escola Nova (EN) para designar pedagogia liberal renovada progressivista.

que na escola seriam/são oferecidos aspectos fundamentais da cultura, por exemplo, ler, escrever e contar. Além disso, teria/tem que preparar a criança para cumprir o papel social desempenhado pelos pais e ofereceria/oferece o ensino conforme os padrões sociais, morais e religiosos aceitos pela Igreja e pelo Estado. Em outras palavras:

a escola nada mais era do que a casa onde as crianças aprendiam o que lhes era ensinado, decorando as lições que os professores marcavam, depois tomavam, e que lhes forneciam elementos de informação e saber, que só mais tarde deveriam utilizar. (Teixeira, 1971, p. 38)

Logo, o papel da escola é/era adaptar/adequar os alunos e as alunas a um futuro predeterminado.

Sobre a EN, o autor afirma que a sociedade está em constante mudança por causa do desenvolvimento da ciência. E com essa transformação surge a necessidade de transformar a escola, porque a educação que era oferecida anteriormente já não é suficiente para preparar o homem a viver em sociedade. Ele defende que a EN é o espaço cheio de atividades estimuladoras, que, quando satisfatoriamente desempenhadas, possibilita a emancipação por meio do esforço e da resistência. Logo, o ponto de chegada da escola é o homem educado:

aquele que sabe ir e vir com segurança, pensar com clareza, querer com firmeza e executar com tenacidade, o homem que perdeu tudo o que era desordenado, informe, impreciso, secundário em sua personalidade, para tê-la, nítida, disciplinada e lúcida. (Teixeira, 1971, p. 24)

Assim, a escola nova tem as seguintes responsabilidades:

Educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a viver com mais inteligência, com mais

tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares. (Teixeira, 1971, p. 41)

Em suma, na ET o aprender é resultado de um processo passivo de memorização e repetição de exercícios, para que o aluno tenha sua mente disciplinada e hábitos formados mecanicamente, enquanto que o ensinar é a transmissão dos conteúdos organizados logicamente e estabelecidos pelo professor, não sendo possível diálogo, uma vez que o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem. Já na EN o aprender é mais do que memorizar, decorar, compreender e expressar verbalmente um conhecimento, é a aquisição de um modo de agir, de uma habilidade. O ensinar é orientar o aluno em uma situação de experiência real na qual tenha prazer ou satisfação de aprender, sendo que o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem (Teixeira, 1971). O Quadro 1 apresenta algumas distinções entre a tendência tradicional (ET) e a tendência escolanovista (EN).

	Tendência tradicional	Tendência escolanovista
Papel da escola	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade; preocupa-se com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade; o sucesso na escola depende do esforço de cada um. Se fracassar, deve procurar um ensino mais profissionalizante.	Adequação das necessidades individuais ao meio social; cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente.

<p>Conteúdos de ensino</p>	<p>Conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados como verdades; são determinados pela sociedade e ordenados pela legislação; são separados do contexto cotidiano e social do aluno (intelectualista e enciclopédica).</p>	<p>São estabelecidos em função das experiências que o sujeito vivencia; valoriza os processos mentais e habilidades cognitivas mais do que conteúdos organizados racionalmente; é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito.</p>
<p>Métodos</p>	<p>Exposição oral da matéria e/ou demonstração; tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor; passos básicos: preparação do aluno; apresentação; associação; generalização; aplicação; memorização de conceitos ou fórmulas.</p>	<p>Aprender fazendo; partem sempre de atividades adequadas à natureza do aluno e às etapas do seu desenvolvimento; o trabalho em grupo é uma condição para o desenvolvimento mental; passos básicos: colocar o aluno numa situação real de experiência que tenha interesse por si mesma; o problema deve ser desafiante; o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de informações; soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas; oportunizar que as soluções sejam colocadas à prova.</p>

Relacionamento professor-aluno	Autoridade do professor; falta de diálogo entre professor e aluno; transmissão de conteúdos pelo professor, o aluno recebe passivamente o que está sendo transmitido; imposição da disciplina.	Não há lugar privilegiado para o professor, o qual deve auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; a disciplina é resultado da tomada de consciência dos limites da vida grupal; relacionamento positivo entre professor e aluno.
Pressupostos de aprendizagem	A assimilação da criança é idêntica à do adulto (menos desenvolvida); aprendizagem receptiva e mecânica por meio da repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria; a avaliação se dá por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercício de caso) e de longo prazo (provas escritas, trabalhos de casa).	Aprender é uma atividade de descoberta, é uma autoaprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador; a avaliação é fluida e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor.
Manifestações na prática escolar	É viva e atuante em nossas escolas; inclue-se escolas religiosas ou leigas que adotam uma orientação clássica-humanista ou humanocientífica.	Sua aplicação é reduzidíssima; inclue-se escolas particulares (método Montessori, Decroly e Dewey); na pré-escola (Psicologia de Piaget); “escolas experimentais”; “escolas comunitárias”; “escola secundária moderna”.

**Quadro 1. Resumo das tendências tradicional e escolanovista**

Fonte: Adaptado de Libâneo (1985).

Uma segunda organização das tendências pedagógicas a ser apresentada, é definida por Dermeval Saviani (1999), cujo critério de classificação é a relação entre educação e sociedade e sobre a questão da marginalidade. O autor também utiliza dois grupos: (1) teorias não críticas – pedagogia tradicional; pedagogia nova; pedagogia tecnicista – e (2) teorias crítico-reprodutivistas – teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica; teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado; teoria da escola dualista. O centro da discussão continua em torno da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, porém sobre outro critério.

Vale destacar que, para Saviani (1999), as teorias não-críticas entendem a escola como redentora e a educação como instrumento de equalização social, de superação da marginalidade, para garantir a construção de uma sociedade igualitária. Isto é,

A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não pode ser corrigida. A educação emerge aí para como instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois uma força homogeneizadora que tem a função de reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. (Saviani, 1999, p. 16)

Assim, a organização da pedagogia tradicional foi inspirada no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Esse princípio surgiu com a queda do sistema feudal pela ascensão da burguesia, a qual tinha como interesse construir uma sociedade igualitária, na qual todos tinham direito de viver “livremente” mediante contrato. Nessa sociedade contratual, quem tinha propriedade era livre para comprar (ou não) força de trabalho, quem tinha força de trabalho era livre para vender (ou não) sua mão de obra. Mas, para viver nessa nova estrutura social, era preciso transformar os servos em indivíduos livres



e esclarecidos (moralmente e politicamente), cidadãos, era necessário vencer a ignorância dos súditos (Saviani, 1999). Daí a necessidade de ofertar educação para todos.

Desse modo, na sociedade contratual é marginalizado quem não é esclarecido, quem é ignorante. E o papel da escola (tradicional) era equacionar essa marginalidade, dentre os parâmetros já citados, por meio da transmissão de um conhecimento “empacotado” segundo gradação lógica do professor e seu acervo cultural; o aluno precisava apenas assimilar os conhecimentos que lhe eram transmitidos. Entretanto, nem todos ingressavam na escola; dos que ingressavam, nem todos eram bem-sucedidos; dos que eram bem-sucedidos na escola, nem todos se adequavam aos princípios dessa nova sociedade em consolidação.

Como esse tipo de pedagogia não conseguiu cumprir seu principal propósito, a escola, da forma em que estava, foi considerada inadequada. A partir disso, emerge a pedagogia nova, como esboço de uma reforma dos ideais de educação propostos anteriormente. Tanto que ela

começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares. (Saviani, 1999, p. 19)

Então, seguindo os pressupostos já citados, a EN deveria ser um ambiente agradável, alegre e colorido. A aprendizagem era resultado do ambiente estimulante, dotado de bons e ricos materiais didáticos, biblioteca de classe, e da relação ativa e viva entre professor e aluno. Nesse tipo de escola, o importante é aprender a aprender. A educação passou a ser compreendida de outra forma, deslocando:

o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos con-

teúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica na ciência lógica para uma Pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da Biologia e da Psicologia. (Saviani, 1999, p. 20-21)

Na EN, marginal é o rejeitado, o anormal, não apenas pelas diferenças físicas e sociais – cor, raça, religião, classe, sexo – “mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo” (Saviani, 1999, p. 20). Logo, a escola, enquanto instrumento de superação da marginalidade, deveria ajustar e adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles a aceitação mútua e o respeito da individualidade específica. Contudo, esse tipo de escola alteraria toda a organização dos sistemas escolares, gerando altos custos. Como consequência desta situação, foram implantadas apenas algumas escolas experimentais ou núcleos raros direcionados à classe burguesa. Ao invés de resolver o problema da marginalidade, agravou-o, dando a ideia de que escola boa e de qualidade é para poucos (Saviani, 1999).

Em vista disso, é importante ressaltar que a pedagogia tradicional está fundamentada na concepção filosófica essencialista, enquanto a pedagogia nova, numa concepção filosófica existencialista. A filosofia essencialista (da essência) visualiza e defende o homem como ser pensante, racional, em conformidade com a sua natureza humana, seja no aspecto religioso e dogmático da essência pedagógica para formar cidadãos obedientes às regras da Igreja e da sociedade, seja no sentido de uma concepção laica e científica das leis da natureza para “definir as bases quer da vida dos homens nas relações entre si, quer da atividade humana em todos os seus domínios” (Suchodolski, 2002, p. 23). Dessa forma, a filosofia essencialista tem duas vertentes: a pedagogia metafísica e a pedagogia cultural. Já a filosofia existencialista

(da existência) concebe o homem concreto e vivo pertencente a um meio social e uma época histórica definidos. Nesse sentido, atribui-se “a concepção de que a vida social pode e deve basear-se nos homens tal como existem realmente e não requer de modo nenhum homens reformados de acordo com os moldes de uma pedagogia da essência” (Suchodolski, 2002, p. 28).

Fica evidente, de acordo com Saviani (1999, p. 53), que a filosofia/pedagogia da existência tem um caráter reacionário, pois se contrapõe “ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios”. A filosofia/pedagogia da essência tem um caráter revolucionário na medida em que “defende a igualdade essencial entre os homens, continua sendo uma bandeira que caminha na direção da eliminação daqueles privilégios que impedem a realização de parcela considerável dos homens” (Saviani, 1999, p. 53). Portanto, a burguesia não tem interesse em assumir um papel completamente revolucionário, ela constrói seus argumentos conforme os próprios interesses, “pintando” a pedagogia tradicional como algo totalmente irracional, medieval e pré-científico, em contrapartida, a pedagogia nova aprimora o ensino destinado às elites burguesas e rebaixa o nível do ensino destinado às camadas desfavorecidas.

### **A pedagogia nova popular: para além de métodos tradicional e novo**

Aqui adentramos uma proposta contra-hegemônica, ou seja, que indica alternativas de educação e de escola numa outra perspectiva de sociedade e de vida social. A pedagogia nova popular é inspirada na “concepção humanista moderna de filosofia da educação, através da corrente personalista (existencialismo cristão)” (Saviani, 1999, p. 77), sendo que no Brasil caracteriza-se pelo Movimento de Educação realizado e defendido por Paulo Freire. O que diferencia a pedagogia nova popular da pedagogia nova (propriamente dita) é o entendimento de uma

educação voltada para o interesse das camadas populares na perspectiva da emancipação social.

De acordo com Paulo Freire (2017), a sociedade, enquanto dirigida pelos interesses das minorias submetidas à produção econômica capitalista, oprime, injustiça, explora e violenta as grandes maiorias, impondo sua consciência sobre eles. Todo esse processo de dominação/subordinação tem a finalidade de acomodar e adaptar os oprimidos à realidade opressora; proibir o povo de ser; desumanizar; de serem feitos “coisas”.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe que lhe são impostos são os convencionais. (Freire, 2017, p. 69)

É nesse sentido que o autor define a concepção bancária da educação como a que vê o educador como o detentor de todo o saber, o único capaz de sistematizar logicamente os conhecimentos e conteúdos; e os educandos como os que nada sabem, são recipientes que devem ser “enchidos” pelo educador. Assim, a educação se resume no “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (Freire, 2017, p. 82), sendo reflexo da sociedade opressora, mantendo e estimulando o processo de desumanização. Nessa visão, o objetivo é adaptar os homens e as mulheres ao meio social, por meio da anulação ou minimização da criatividade dos educandos e do estímulo da ingenuidade, ao invés da criticidade, implicando em: “Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (Freire, 2017, p. 87).

Em contraste, na concepção libertadora da educação, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2018, p.

24), visa à superação da inferiorização e da desumanização do povo por meio da relação dialógica entre educador e educando na troca de conhecimentos, considerando o diálogo como um meio para construção de instrumentos de luta para a emancipação, para a verdadeira liberdade. É impossível fazer educação sem diálogo, mas este não deve ser feito de qualquer forma. Não deve ser a doação do pronunciar, mas a criação de um ato cognoscente,<sup>10</sup> pelo qual tanto educador quanto educando se educam simultaneamente, tornando-se sujeitos (não mais objetos) do processo de ensino e aprendizagem (Freire, 2017).

Por isto, a educação nova popular, a educação libertadora, tem como necessidade a coerência entre teoria e prática, não sendo possível dissociá-los, e na dialogicidade conquistada pela luta dos oprimidos<sup>11</sup> em exercerem o direito de pronunciar suas palavras, de praticar a sua humanização, uma vez que “para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo” (Freire, 2017, p. 170). Nessa perspectiva, o diálogo, como ferramenta de superação da dominação, como caminho para a libertação, precisa ser embasado na amorosidade, na tolerância, na humildade, na intensa fé nos homens e nas mulheres, na confiança, na esperança e no pensar crítico. Todas essas qualidades não falam a respeito do educador e/ou do educando serem submissos à desordem, à afronta e ao desrespeito, pelo contrário, elas se referem ao aceitar e respeitar as diferenças (Freire, 2018).

---

10. Segundo Boufleuer (2017, p. 75), para Paulo Freire, em acordo com a noção de educação articulada com a vida e a transformação social, o ato cognoscente é “um processo de autopercepção do sujeito no mundo em que se encontra. Na verdade, um aperceber-se como alguém que persegue sentidos de uma vida mais plena, como alguém que está em busca da realização de sua vocação de Ser Mais”.

11. Oprimidos no sentido de ser-lhes negado o direito de dizer a palavra, sendo feitos depósitos da palavra dos opressores. Nesse sentido, os opressores consideram o seu pensar, o seu falar, superiores aos dos outros, é a única forma correta de se expressar. E nisso, os oprimidos são feitos objetos, cada vez mais desumanizados, desprezíveis e inexistentes (Freire, 2018).

Em outras palavras, a educação libertadora se faz na medida que problematiza a realidade do mundo e as relações homem/mulher-mundo, na qual educandos e educadores se fazem sujeitos da educação, resultando em sua humanização. Logo, o diálogo, o dizer a palavra, não é o privilégio ou concessão de um determinado grupo social, é direito de todo o povo. É uma condição existencial que exige um pensar crítico, que requer práxis. Somente por meio do diálogo que o povo pode superar de forma revolucionária a situação concreta de opressão, não de modo individual, mas na união dos oprimidos entre si, e deles com a liderança, para a libertação.

Streck, Redin e Zitkoski (2017) ressaltam quatro características teórico-metodológicas importantes para uma concepção libertadora da educação segundo o pensamento freiriano:

(1) ousadia epistemológica – a intrínseca relação entre teoria e prática, sendo que a educação deve se dar a partir dos fenômenos que constituem o universo do povo, a fim de decorrer em transformações sociais para atingir uma vida mais digna e justa, principalmente para os que mais sofrem a opressão e/ou exclusão;

(2) engajamento político – tendo em vista a impossibilidade de uma educação neutra, para Paulo Freire (2017), a posição política deve ser em prol dos oprimidos, como forma de estimular a luta dos desumanizados no mundo, por meio de um processo educativo humanista que converge a dialética ação-reflexão-ação para a transformação da sociedade;

(3) pensar esperançoso – aquele que não se condiciona aos processos históricos de desumanização, mas que é coerente ao se fazer crítico na busca pela emancipação dos oprimidos;

(4) Freire e a atualidade – não é apenas o pensamento de Paulo Freire que busca a emancipação social dos oprimidos, a proposta dele converge para os desafios de construção de uma educação inovadora, comprometida com a humanização. Assim, “seu pensamento dialoga com outras leituras de mundo que convergem para uma perspectiva crítica e humanizadora das sociedades atuais” (Streck; Redin; Zitkoski, 2017, p. 19).

Assim, é preciso admitir que a obra de Paulo de Freire é atual, que seus temas sobrevivem como instigação pela necessidade de continuar a luta pela transformação, pela humanização, considerando esta visão humanista, ética, solidária e amorosa. Então, é preciso a “formação de um novo educador: um intelectual fronteiriço, ativista social, pesquisador crítico, ser ético, filósofo radical e revolucionário político e cultural” (Streck; Redin; Zitkoski, 2017, p. 21). Isso se justifica pelo fato de, nos dias de hoje, a sociedade prevalecer sendo governada pela hegemonia<sup>12</sup> dos interesses das classes dominantes, que, ainda, por meio da opressão, da exploração e da violência, subordinam os interesses das classes dominadas aos seus próprios interesses.

É evidente, portanto, a relação da escola com a organização social, o que a torna cada vez mais opressora, violenta e reprodutora do modelo de produção capitalista – seletivo, segregador e marginalizador –, reforçando e reafirmando as desigualdades sociais (Soares, 2017). Por isso, Libâneo (1985) afirma que tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia nova ainda convivem na prática escolar atual. Uma vez que este modelo de divisão social é decorrente do capitalismo, no qual a burguesia produz e reproduz sua dominação de força, bem como seu exercício de liderança moral e intelectual (Pronko; Fontes, 2012). Paulo Freire (2017) afirma que, como forma de amenizar a fragilidade dos oprimidos, na maioria das vezes, os opressores expressam uma falsa generosidade/caridade, um falso amor, uma falsa liberdade e que a permanência da injustiça é uma necessidade deles para continuarem tendo a oportunidade de realizar-se.

---

12. Marcela Pronko e Virgínia Fontes (2012, p. 389) trazem no *Dicionário da Educação do Campo* que o conceito de *hegemonia* foi sistematizado por Antonio Gramsci “para explicar as formas específicas da produção e organização do convencimento em sociedades capitalistas e para pensar as condições das lutas das classes subalternas”. Nesse texto, referimo-nos à hegemonia, resumidamente, como a influência dominante e coercitiva do Estado burguês na organização e atuação da sociedade.

## Educação e desigualdade social na atualidade

Segundo Miguel Arroyo (2014), as teorias, concepções e práticas educativas são/foram pensadas a partir das relações de poder dominação/subordinação das classes dominantes, condicionadas pelo padrão de poder/saber colonizador. Tendo em vista que essas pedagogias são/foram determinadas para educar, civilizar e dominar os sujeitos das camadas populares, esses são produzidos como marginais/marginalizados, subalternos, inexistentes e oprimidos, são desumanizados, uma vez que, a partir da colonização,

foram submetidos à destruição de seus modos de pensar, de pensar-se, de destruição de suas culturas, identidades, memórias, que não foram reconhecidos produtores da história da produção intelectual e cultural. (Arroyo, 2014, p. 13)

Ou seja, esses sujeitos não existem. São excluídos radicalmente da sociedade, suas identidades não são reconhecidas, muito menos valorizadas. Isto é, a sociedade moderna é definida por padrões abissais.

Sobre o termo abissal, Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 23) afirma que

o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente.

Então, dialogando com Miguel Arroyo (2014, p. 17), temos



do lado de cá [deste lado da linha] os cultos, civilizados, racionais, éticos, produtores de verdades; do lado de lá [do outro lado da linha] os incultos, ignorantes, irracionais, primitivos, inconscientes. No lado de cá existem saberes, ciências, verdades; do lado de lá inexistem ou é o reino do falso, das crendices.

Usando a expressão *Outros Sujeitos*, cunhada por Miguel Arroyo (2014), para caracterizar os filhos e as filhas dos coletivos<sup>13</sup> do lado de lá que questionam as políticas públicas, que se fazem presentes nas ações afirmativas e resistem à segregação, podemos dizer que os processos pedagógicos reafirmam abissais na medida em que propõem trazer os *outros sujeitos* para o lado de cá, para serem civilizados, largarem a ignorância e a inconsciência, desenvolverem um pensamento racional, científico, porque somente por meio do conhecimento produzido do lado de cá é possível ter um percurso exitoso na vida.

Nesse sentido, os *outros* continuam sendo vítimas dos processos de desumanização, de inexistência. Por processos de desumanização, entendemos como “resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera violência dos opressores e esta, o *ser menos*” (Freire, 2017, p. 41), ou seja, nos oprimidos, é a humanidade roubada pelos opressores e, nos opressores, a distorção do *ser mais* pela exploração, pela alienação, pela afirmação dos indivíduos como objetos. Já o processo de inexistência é o

não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o *Outro*. (Santos, 2009, p. 23-24)

---

13. Estes “são os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos” (Arroyo, 2014, p. 9), que lutam e exigem o acesso à escola, à universidade.

Assim, considerando que tudo aquilo que os *outros* produzem do lado de lá (do outro lado da linha) é eliminado, é destruído para, a partir daí, construir as concepções do lado de cá (deste lado da linha), para dar lugar “a um futuro único e homogêneo” (Santos, 2009, p. 29), afirmamos, concordando com o autor, que o pensamento abissal tem como característica fundamental a “impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha” (Santos, 2009, p. 24). Tendo em vista que uma das questões do pensamento sociopedagógico é tirar os *outros* do lado de lá para estes poderem ser incluídos, ou seja, para que os *outros* se reconheçam como *não outros*, isto supõe um modelo de pensamento e de conformação muito mais radical do que os produzir como marginais, excluídos, oprimidos. É desumanizante (Arroyo, 2014)!

Muito do que é produzido em nossa sociedade é tido como não existente, é invisibilizado à nossa realidade. Um exemplo é o grafite e a pichação, que são tipos diferentes de letramento e não se enquadram no letramento dominante. Assim, quem os faz é considerado baderneiro, imoral e rebelde. Entretanto, Street (2006) refere-se às diferentes práticas de letramento, as quais estão relacionadas a contextos culturais e sociais específicos, sendo enganoso pensar que existe apenas uma única e compacta forma de se letrar. É nesse sentido que Boaventura de Sousa Santos (2007) propõe a *Sociologia das Ausências* para tentar demonstrar que existem outras realidades diferentes dessa realidade ocidental moderna. Logo,

A Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. (Santos, 2007, p. 29-30)

Para Boaventura de Sousa Santos (2007), existem cinco modos de produção de ausências<sup>14</sup> em nossa sociedade, mas nosso enfoque é em apenas um – mesmo reconhecendo que os demais podem interferir intrinsecamente nos processos educativos – a monocultura do saber e do rigor, que considera apenas o conhecimento científico como saber rigoroso, as demais formas de conhecimento não têm validade, nem as práticas sociais que são embasadas nestes conhecimentos alternativos. Logo, não somente as diferentes formas de conhecimento são ignoradas, mas o povo cujas práticas são construídas sob estes conhecimentos.

Dessa forma, todo conhecimento produzido nessa designação é tido como não crível, inexistente e invisível. Isto é, as formas de conhecimento (e de saber, de pensamento) que não se encaixam nos princípios epistemológicos e nas regras metodológicas da racionalidade científica, são invisibilizados (Santos, 2003). Novamente, tudo que é produzido do outro lado da linha é desconsiderado. Entretanto, os *outros sujeitos* demonstram que toda experiência social produz conhecimento, eles

mostram que toda experiência social, até as mais brutais, de sofrimentos, de vitimação, de opressão produz conhecimentos, indagações radicais, leituras lúcidas de si e do mundo, leituras das relações de poder, da expropriação de suas terras, leituras dos extermínios de que foram e são vítimas. Experiências tão radicais que produzem saberes radicais. (Arroyo, 2014, p. 14)

Como consequência disso, existe a tomada de consciência dos *outros* de sua desumanização, o que desestabiliza as pedago-

---

14. Segundo Santos (2007), não existe apenas uma forma de produzir ausências. Ele cita a (1) monocultura do saber e do rigor; (2) a monocultura do tempo linear; (3) a monocultura da naturalização das diferenças; (4) a monocultura da escala dominante; e a (5) monocultura do produtivismo capitalista, as quais, para a superação desses padrões abissais, devem ser substituídas, respectivamente, por: (1) ecologia dos saberes; (2) ecologia das temporalidades; (3) ecologia do reconhecimento; (4) ecologia da transescala; (5) ecologia das produtividades.

gias hegemônicas,<sup>15</sup> que, ao perceberem os sujeitos do processo educativo como objetos em adaptação, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, atendem aos interesses dos opressores. Além disso, desorganiza a suprema acomodação da educação e deturpa a concepção “bancária” da educação, tendo como principal objetivo doutrinar as pessoas a acomodarem passivamente com a opressão do mundo, adequar essas pessoas ao mundo.

Logo, apesar de os *outros* terem decretada sua inexistência, afirmam-se existentes, reagem ao silenciamento e ocultamento, não se conformam com o pensamento inferiorizante, não se reconhecem marginalizados/marginais, excluídos, desiguais e mostram-se conscientes, politizados e se fazem presentes como atores na escola, na sociedade, na política, na cultura e na produção de saberes, posto que ao se organizarem para agir, lutar e resistir às formas de pensá-los e segregá-los, exigem “o recontar dessa história pedagógica que os segregou como sujeitos e os relegaram a meros objetos, destinatários das pedagogias hegemônicas” (Arroyo, 2014, p. 12). Neste aspecto, os *outros*, inicialmente submetidos ao padrão da apropriação/violência, agora são emergidos na tensão dialética regulação/emancipação (Santos, 2007).

Sobre o padrão regulação/emancipação, considerando o saber, o conhecimento, tendo como fundamento a argumentação de Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 52) de que “somos ignorantes de certo conhecimento, mas não de todos”, temos dois tipos de conhecimento presentes na matriz da modernidade social: o conhecimento regulação e o conhecimento emancipação. No primeiro, a ignorância representa um caos da sociedade indomada e indomável, e o conhecer, o saber, é ordem; já no segundo, a ignorância está na incompetência de reconhecer os *outros* como iguais e transformá-los em objetos (colonialismo),

---

15. Pedagogias hegemônicas é uma expressão que se refere às pedagogias de dominação/subalternização, definidas por Arroyo (2014, p. 12) como “processos de produção dos Outros como subalternos, inexistentes, oprimidos pouco acúmulo de pesquisas e de produção teórica existe no pensamento educacional”.

e o saber, na autonomia solidária. Resumindo: no conhecimento regulação, o conhecer vai do caos à ordem; no conhecimento emancipação, vai do colonialismo à solidariedade autônoma.

Entretanto, o conhecimento regulação tem dominado a modernidade ocidental por causa do seu ajuste, da sua conformação com o sistema capitalista, recodificando o conhecimento emancipação. Isso acontece porque o povo entende a solidariedade como caos, como algo perigoso, que precisa ser controlado e, o que antes era considerado conhecimento (autonomia solidária), passa a ser ignorância, e vice-versa. Em outras palavras, no conhecimento emancipação, o colonialismo passa a ser conhecimento e a autonomia solidária, ignorância, logo, o colonialismo é uma forma de ordem (Santos, 2007).

Desse modo, para a superação desses padrões abissais é necessário um confronto com uma resistência ativa, pois, caso contrário, por mais cruéis e radicais que sejam as práticas do pensamento abissal, ele continuará a autorreproduzir-se. Para realmente haver justiça social, é preciso existir justiça cognitiva; para que as experiências sociais não sejam desperdiçadas e os conhecimentos ausentes estejam presentes, é urgente reinventar o conhecimento emancipação; fazer com que os conhecimentos descredibilizados, invisíveis, estejam disponíveis. Logo,

isto significa que a tarefa crítica que se avizinha não pode ficar limitada à geração de alternativas. Ela requer, de fato, um pensamento alternativo de alternativas. É preciso um novo pensamento, um *pensamento pós-abissal*. (Santos, 2009, p. 41, grifo nosso)

Assim, é uma emergência construir um pensamento pós-abissal como uma ecologia de saberes.

Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 43-44) afirma que

O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social no seu sentido mais amplo toma

diferentes formas conforme é determinada por uma linha abissal ou não-abissal, e que, enquanto a exclusão abissalmente definida persistir, não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista. [...] Uma concepção pós-abissal de marxismo (em si mesmo, um bom exemplo de pensamento abissal) pretende que a emancipação dos trabalhadores seja conquistada em conjunto com a emancipação de todas as populações descartáveis do Sul global, que são oprimidas, mas não diretamente exploradas pelo capitalismo global. Da mesma forma, reivindica que os direitos dos cidadãos não estarão seguros enquanto os não-cidadãos sofrerem um tratamento sub-humano.

Por conseguinte, o pensamento pós-abissal confronta a monocultura da ciência moderna, e é nesse viés que o conhecimento emancipação precisa ser reinventado, ou seja, ele tem de ser com uma ecologia de saberes.<sup>16</sup> Mas, para isto, grandes e exigentes desafios deverão ser enfrentados, uma vez que “nosso ensino nas universidades, nossa maneira de criar teoria, reprime totalmente o conhecimento próprio, o deslegitima, o desacredita, o inviabiliza” (Santos, 2007, p. 54).

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 54, grifo nosso), “o primeiro desafio é o *reinventar as possibilidades emancipatórias que havia nesse conhecimento emancipador: uma utopia crítica*”. E por que isso é um desafio? O autor salienta que a hegemonia “moderna” não é mais apenas uma tentativa de consenso, de que tudo o que é produzido do lado de cá é bom para todos, mas também de que tudo o que é produzido do lado de cá deve ser aceito, porque não tem como evitar, não

---

16. Fundamentados em Boaventura de Sousa Santos (2009), compreendemos que a ecologia de saberes se baseia na possibilidade de usar o conhecimento científico em diálogo com a pluralidade de conhecimentos (laico, popular, indígenas, camponês, etc.), e não como única forma de saber, identificando qual o tipo que intervenção que estes diferentes saberes produzem na nossa realidade.

tem uma alternativa. Para que, de fato, haja uma utopia crítica, é preciso romper com o silêncio, que é resultado do silenciamento pelo contato colonial, que destruiu muitas das culturas que existiam, é preciso não existir reprodução do silenciamento, mas diálogo que produza autonomia.

O segundo desafio é a diferença que, para ser superada, é preciso encontrar um diálogo interdisciplinar entre as diferentes filosofias, “é preciso conversar muito mais, dialogar muito mais, buscar outra metodologia de saber, ensinar, aprender” (Santos, 2007, p. 57). Já o terceiro desafio é a ideia de distinção entre objetividade e neutralidade, uma vez que todo saber é contextualizado com a cultura, o que não permite que possa ser isolado totalmente. O quarto desafio é desenvolver subjetividades rebeldes, além de apenas subjetividades conformistas, e isso só será possível se descobirmos como intensificar a vontade, considerando que

todos os nossos conhecimentos têm um elemento de *logos* e um elemento de *mythos*, que é a emoção, a fé, o sentimento que certo conhecimento nos proporciona pelo fato de o termos, a repugnância ou o amor que nos provoca. (Santos, 2007, p. 58)

Por fim, o quinto desafio é uma tentativa de criar uma Epistemologia do Sul, a qual tem como exigência primordial o pós-colonialismo social e/ou cultural do outro lado da linha, do Sul global<sup>17</sup>, em outras palavras, é uma tentativa de aprender com o Sul global por meio de uma Epistemologia do Sul.

Nesta perspectiva, Nilma Gomes (2017) defende a possibilidade de construir uma teoria crítica educacional a partir dos trabalhos de Boaventura de Sousa Santos, considerando que o autor faz “crítica à modernidade ocidental e ao tipo de Ciência por ela (e nela) produzido” (Gomes, 2017, p. 43), além de pos-

---

17. Sul global é uma metáfora utilizada por Boaventura de Sousa Santos (1995, apud Santos, 2009, p. 44), para designar o “sofrimento humano sistêmico e injusto provocado pelo capitalismo e pelo colonialismo”.

suir algumas aproximações com a visão de Paulo Freire, na sua concepção de educação como libertação, tais como: “inquietude epistemológica e política desse autor diante do mundo, a sua atitude inconformista diante da realidade social e a sua aposta nos processos de emancipação social” (Gomes, 2017, p. 44).

### **Considerações finais**

Tendo em vista os princípios da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, podemos afirmar que ambas têm suas vantagens e desvantagens mediante a função libertadora da educação. A ET tinha/tem prioridade de conteúdo, o que é fundamental para a aprendizagem existir e uma forma das camadas populares participarem politicamente da sociedade. Isso porque, por meio dos conteúdos, elas passam a ter domínio (mesmo que em partes), daquilo que as classes favorecidas dominam, caracterizando como uma condição de para sua emancipação (Saviani, 1999).

Em contrapartida, a pedagogia nova denuncia os métodos tradicionais de ensino, posto que parte

da crítica à pedagogia tradicional (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo etc. e advoga-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos. (Saviani, 1999, p. 77)

Sendo, então, outra condição primordial para a libertação. Entretanto, a EN, como já assinalado anteriormente, melhorou a educação das camadas favorecidas, rebaixando o nível de educação destinada às camadas populares, por meio do afrouxamento da disciplina e da secundarização da transferência de conhecimentos.

Dessa forma, como pensar em métodos pedagógicos que aperfeiçoem a educação disponibilizada para o povo e não somente para a elite? Assim, emerge a importância de se pensar em



uma teoria crítica educacional, inconformada com a realidade social, que conscientize política e epistemologicamente, que vise a humanização por meio da práxis sobre o mundo dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem na busca pela emancipação. Uma educação que tenha como ponto de partida o caráter histórico e a historicidade do sujeito, fundamentando-se na criticidade e na ação-reflexão, como forma de se fazer dialógica e em afirmar a sua dialogicidade (Freire, 2017).

Talvez seja uma utopia pensar que a escola tenha possibilidade de mudar a organização social e, conseqüentemente, as desigualdades, mas cremos que a escola é um espaço articulado com forças impulsivas à transformação social, por meio da superação das desigualdades sociais, pela promoção de um conhecimento equitativo e a condução igualitária e justa de resultados. Concordando com Magda Soares (2017), as camadas populares reconhecem a escola como um instrumento de luta e resistência contra as desigualdades sociais e de conquista equitativa. A escola, nessa perspectiva, é considerada um lugar para adquirir conhecimentos e habilidades necessários para reivindicarem condições de participação social, cultural e política, como possibilidade de eles se afirmarem existentes, sujeitos (e não objetos), conscientes e politizados.

Com efeito, a escola deve priorizar os conteúdos significativos, relevantes (Saviani, 1999), mas também deve respeitar a leitura particular do mundo em que o povo está inserido, caso contrário, se essa leitura for desrespeitada, implica numa invasão cultural, por se impor a cultura dos invasores sobre os invadidos, o que se caracteriza como uma forma de dominação. Dessa forma, os dominadores afirmam, em alto e bom som, que o povo é incapaz, inculto, inferior e preguiçoso, que para ser “alguém na vida” precisa ser submetido às condições de uma “cultura do êxito e do sucesso pessoal” (Freire, 2017, p. 212). Nesse sentido, considerando a escola, especificamente a sala de aula como um ambiente completamente heterogêneo, é de suma importância que se pense/reflita sobre práticas pedagógicas que

superem o pensamento abissal/colonizador e que realmente valorize/reconheça outras formas de conhecimentos/saberes, que compreenda os diferentes modos de ver o mundo, de comportamentos sociais, de valores, de moral, enfim, as diferenças culturais de cada indivíduo que está em uma sala de aula.

Portanto, acreditamos que uma escola como instrumento de superação dos padrões abissais deve repensar suas formas de representar o povo, não mais segregadora e seletiva, mas democrática e igualitária; deve refletir a condição humana como sujeito em busca de um conhecimento de intervenção e de emancipação; deve reinventar seus processos educativos, reconhecendo a heterogeneidade de seus coletivos; deve repoliticizar suas dimensões deformadoras em formadoras, desumanizadas em humanizadoras, presentes nos processos sociais; deve reconhecer que uma das funções primordiais da escola é ser humana, é ser um espaço justo e digno de viver para formar cidadãos humanistas, críticos e emancipados.

## Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOUFLEUER, José Pedro. Cognoscente (Ato). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos, v. 318).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, Roseli Salete; et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**, 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 23-71.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2UcsGWU>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à Filosofia da Educação: escola progressiva ou a transformação da escola**. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.



CAPÍTULO 7 – GÊNERO



# BREVE ESTUDO DAS MULHERES E DO GÊNERO NO BRASIL

*Cristina Silva dos Santos<sup>1</sup>*

*Rita Maria Radl-Philipp<sup>2</sup>*

## **Introdução**

O conceito de gênero surgiu para transpor a visão de masculino e feminino e configurar uma nova forma de identidade feminina, pois as relações de gênero são construídas por meio das experiências sócio-histórica-culturais (Radl-Philipp, 2010).

Consideramos necessária uma retomada conceitual e histórica como ponto de partida para as discussões que pretendemos estabelecer neste capítulo, visando atingir nosso objetivo de apresentar um breve retorno histórico e conceitual sobre os estudos de mulheres e o surgimento do conceito de gênero no Brasil.

Para isso, optamos por uma pesquisa bibliográfica tendo como principais interlocutoras para conceituar sexo e gênero Radl-Philipp (2010), Izquierdo (1998), Butler (2013) e, para apresentarmos o estudo de mulheres e gênero no Brasil, dialogamos com Silva (1992), Costa e Sardenberg (2008), Rago (1997), Figueiredo (2008), Hahner (1981), Soares (2008) e Aud (2006).

Vale salientar que este capítulo faz parte de uma investigação, desenvolvida em nossa tese de doutorado, no Programa de Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

Segundo Radl-Philipp (2010), a utilização do conceito de gênero nos estudos das mulheres data a partir dos anos 1980, mas, nos anos 1960, já tínhamos estudiosos das áreas médicas-psicológicas que faziam menção à concepção de gênero.

---

1. Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Itapetinga-Ba. E-mail: tinasantosba@hotmail.com.

2. Professora da Universidade de Santiago de Compostela - USC – Espanha; Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista-Ba. E-mail: ritam.radl@usc.es.

Assim, no contexto do estudo das mulheres, começam a ser introduzidos os conceitos de sexo e gênero para determinarem o caráter das identidades masculinas e femininas, suas funções e relações sociais.

Segundo Haraway (1994), a distinção sexo e gênero está agrupada em torno de uma família de binômios que fazem parte de um sistema de significados “natureza/cultura, natureza/historia, natural/humano, recurso/producto” (1994 apud Izquierdo, 1998, p. 27).

Essa visão binária do sexo homem/mulher contribui expressivamente para a construção biológica de papéis sociais que dão origem a uma matriz genital/biológica, proporcionando uma ótica social respaldada na sexualidade reprodutiva e heterossexual.

De acordo com a concepção de sexo e gênero, para Izquierdo (1998), podemos conceituar sexo como uma categoria de características biológicas e fisiológicas apresentadas entre fêmeas e machos. Enquanto gênero é identificado pela configuração social, psicológica e cultural do sexo biológico. Esse conceito clássico de gênero marca as diferenças entre feminino e masculino.

Para Butler (2013), a unidade de sujeito pode ser contestada pelas vias conceituais do gênero ao apossar em sua construção de múltiplas interpretações para o sexo. Assim, “o gênero não está passivamente inscrito no corpo, e tampouco é determinado pela natureza” (Butler, 2013, p. 23). Nesta perspectiva, observamos que a autora desconstrói e desnaturaliza a categoria gênero por meio de sua contestação da distinção entre sexo e gênero, permitindo analisar o gênero sem estar implicitamente vinculado ao sexo.

Essa visão mimética entre gênero e sexo resulta na contestação da imutabilidade conceitual do sexo, sendo culturalmente construída assim como o gênero. Desta forma, as diferenças conceituais dos construtos sexo e gênero, revelam-se como

meio discursivo/cultural pelo qual a natureza sexuada ou um sexo natural é produzido e estabelecido como pré-discursivo, anterior a cultura, uma superfície literalmente neutra sobre a qual age a cultura. (Butler, 2013, p. 25)

Cabe analisar que as diferentes categorias de gênero e sexo que foram construídas ao longo da história, estão marcadas por diferentes concepções de caráter teórico-epistemológico, ideológico e político. Nossas reflexões foram pautadas nas diferentes concepções teóricas, baseadas no paradoxo entre igualdade e diferença e nos processos de produção das subjetividades, mas no presente contexto das narrativas de mulheres inseridas no mercado de trabalho, a diferenciação conceitual entre sexo e gênero é fundamental. A nossa análise baseia-se precisamente no significado da construção social do gênero e da identidade de gênero.

### **Mulheres e gênero no Brasil**

Para Silva (1992, p. 21), a sociedade brasileira é um “conjunto dinâmico e contraditório de relações em que prevalece o exercício de poder do sexo masculino sobre o feminino, com fins de submeter este a uma situação de dominação-exploração”. Assim, a subordinação da mulher configura-se como a primeira forma de opressão social e destituição na história da humanidade.

Em contraste, no cenário brasileiro percebemos que a consciência crítica feminista sobre a luta pelos direitos das mulheres é qualificada como recente, “delineando-se com maior nitidez e amplitude somente nas últimas décadas” do século XIX (Costa; Sardenberg, 2008, p. 23).

É necessário deixarmos claro que essa universalização da subordinação da mulher é apresentada em proporções variadas, dependendo das sociedades, épocas e classes sociais em que são analisadas, bem como as circunstâncias e os avanços da luta pelos seus direitos. Enquanto a Europa e os Estados Unidos vivenciavam a consciência feminina, nos demais países da América Latina prevaleciam o regime colonial e escravocrata.

No Brasil, o pensamento feminista surge no século XIX, introduzido por Nísia Floresta Brasileira Augusta, pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto (1810-1885),



Cuja publicação das obras ‘Conselhos à Minha Filha’ (1842), “Opúsculo Humanitário” (1853) e ‘A Mulher’ (1856), além da tradução da obra pioneira de Mary Wollstonecraft, ‘A vindication of the Rights of Women’ (1832), marca o despertar de uma consciência crítica acerca da condição feminina na nossa sociedade. (Costa; Sardenberg, 2008, p. 32)

O pensamento de Nísia Floresta contrastava com a mentalidade social no cenário brasileiro, no qual prevalecia a limitação de direitos e submissão da mulher dentro das relações e produções de uma sociedade capitalista, respaldada na classificação e separação dos sexos. Seus escritos contribuíram para romper com a visão da divisão de gêneros, culturalmente, criada ao longo da história.

Destarte, considerava que a mulher possuía mais aptidões que os homens para garantir a prevalência da ordem pública. Para que isso ocorresse, seria necessário a mulher ter acesso ao processo educacional, direito ao conhecimento científico. Floresta considerava que o conhecimento científico seria o único caminho para ascensão e independência da mulher na sociedade brasileira.

A consciência do feminismo no Brasil assume várias concepções na luta dos diversos direitos da mulher, “já foi sufragista, anarquista, socialista, comunista, burguês e reformista” (Costa; Sardenberg, 2008, p. 32). Vale salientar que nesta luta estavam inseridos o direito de voto, a educação formal, a igualdade salarial, a valorização do trabalho, o controle do seu corpo e sexualidade, bem como a construção de uma sociedade igualitária.

Costa e Sardenberg (2008, p. 33) relatam, em seus estudos, que o Brasil escravocrata era uma sociedade agrária, centrada na zona rural, sendo a situação da mulher burguesa precária “sobretudo porque a família patriarcal se estabelecia segundo as Ordenações de Portugal, dando ao marido não só amplos poderes, mas ainda o cruel direito de castigar fisicamente sua mulher”. Mais especificamente, a mulher era confinada às obrigações domésticas, à subserviência aos seus pais e maridos e à reprodução.

Sua única outra opção de vida era a de recolher-se a um convento, pelo que muitas mulheres optavam, pois apesar do confinamento maior que tal escolha pudesse implicar, representava, em muitas instâncias, – como no caso do Convento do Desterro, na Bahia –, condições melhores de vida e, até mesmo, oportunidades para encontros amorosos. (Costa; Sardenberg, 2008, p. 32)

Salientamos que essa condição precária e opressiva também era vivenciada pelas mulheres das classes populares. Apesar de gozarem de maior liberdade pessoal, seus direitos não eram respeitados, restringindo suas funções a trabalhos de esforços físicos para sustento de sua prole. “Em muito piores condições viviam as negras, escravas, vítimas de toda a sorte de opressão, exploração e violência” (Costa; Sardenberg, 2008, p. 33).

Sendo assim, o período colonial foi marcado pelo poder patriarcal, investido pelo pai ou marido, os quais eram raramente questionados, sendo apresentadas raras exceções na história “daquelas que se destacaram por seu comportamento atípico, como ‘heroínas’ – Joana Angélica, Maria Quitéria”, caracterizando a existência tímida de um pensamento feminista (Costa; Sardenberg, 2008, p. 33).

Com a passagem do período colonial para República, as mudanças de ordem econômica e social são marcadas pelo advento da industrialização, abertura dos portos ao comércio estrangeiro, ferrovias e crescimento urbano, tornando evidentes as desigualdades entre homens e mulheres. Para Costa e Sardenberg (2008, p. 35), neste período,

Cresce também o sentimento de identidade nacional que, aliado às idéias liberais, burguesas, fomentarão uma nova ordem econômica, jurídica e política no país, através da Independência do Império (1822); e, já na segunda metade do século, as campanhas abolicionistas, que culminariam com o fim do regime escravocrata, em 1888. Logo no ano seguinte, em 1889, a proclamação da República e promulgação de uma “nova” Constituição, a de 1891, elaborada segundo os moldes da ideologia liberal burguesa.

Lembramos que, por meio dessa Constituição, foi estabelecido o sufrágio universal, afirmando que todos eram iguais perante à lei. Essa igualdade estendia-se apenas aos homens alfabetizados, excluindo a população masculina das classes trabalhadoras e as mulheres. Porém, as primeiras manifestações feministas eram em favor do direito à educação e à profissionalização da mulher.

As aspirações femininas pelos direitos jurídicos e políticos se dão com a Proclamação da República em 1889:

O fermento da agitação republicana dos fins da década de 1880 não apenas fortaleceu o desejo feminista por direitos políticos como também deu às mulheres argumentos adicionais em favor do sufrágio e oportunidades de procurar o voto. A Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, ofereceu inicialmente a possibilidade de uma estrutura política mais fluida e aberta, com a extensão do voto, em teoria, a todos os homens alfabetizados, a questão do sufrágio pôde tornar-se um tópico mais vital para as feministas cultas que experimentavam um sentimento de frustração e privação política. (Hahner, 1981, p. 80)

A Proclamação da República contribuiu para o surgimento de diversos movimentos em favor do sufrágio feminino, como os editoriais “O Sexo Feminino” e a “Voz Feminina” (1901), a fundação do Partido Republicano Feminino (1910) e a criação da Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher (1919), mais tarde tornando-se Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF) (1922). A FBPF tinha a Bertha Lutz, responsável pela criação de diversas associações no território nacional e pela luta sufragista a nível parlamentar no Brasil, sendo concedido às mulheres, em 1932, o direito de voto. “Seu programa limitou-se ao combate às leis discriminatórias, preconceitos e tradições que impedem a igualdade entre homem e mulheres, no contexto das democracias burguesas” (Costa; Sardenberg, 2008, p. 38).

A concessão do voto fazia parte de uma das ações do governo de Getúlio Vargas, representando a burguesia industrial, que

buscou apoio popular para fortalecer sua gestão. Dentre suas ações de caráter populista, fizeram parte a criação do Ministério do Trabalho, o voto feminino e o salário mínimo.

No Brasil, início do século XX, a saída de mulheres para atuar nas fábricas, escritórios e comércio é marcada por uma série de tabus e estratégias

masculinas, acordos tácitos, segredos não confessados que tentam impedir a livre circulação delas nos espaços públicos ou a assimilação de práticas que o imaginário burguês situou nas fronteiras entre a liberdade e a interdição. (Rago, 1997, p. 63)

Neste sentido, não se abrem horizontes profissionais para elas, pois a educação em geral visa prepará-las para a carreira doméstica. Os próprios homens da classe trabalhadora confabulam no sentido de direcionar as mulheres “à esfera privada da vida doméstica” (Rago, 1997, p. 64).

Em 1936, Bertha Lutz assume como deputada na Câmara Federal, apresentando o projeto Estatuto da Mulher, reivindicando melhores condições de vida para mulher e representação social, dentre elas a licença maternidade e proteção ao trabalho.

Confrontando o FBPF, movimento feminista burguês, desenvolveu no Brasil uma mobilização de mulheres do Partido Comunista Brasileiro (PCB), conhecida como feminismo de esquerda. De acordo com Costa e Sardenberg (2008, p. 39),

Sua vinculação com os acontecimentos políticos e conjunturais interessavam mais à política mundial stalinista do que aos interesses das mulheres às quais diziam representar. Esse foi o caso da *União Feminina*, criada para atender à política de “frente popular”, estabelecida pela Terceira internacional em 1935; o *Comitê das Mulheres pela Anistia* em 1945, que se transforma no *Comitê das Mulheres pela Democracia*; o *Instituto Feminino do Serviço Construtivo*, criado em 1946; a *Federação de*

*Mulheres do Brasil* em 1949 e várias outras entidades.  
Todas sempre vinculadas e atendendo à política do PCB.

Afirmamos que esses movimentos socialistas não reivindicavam os direitos especificamente da mulher, pois sua militância reforçava o papel da mulher na família e na sociedade, reafirmando uma política social e ideológica de opressão. Só depois de algumas décadas o PCB percebe a negligência aos movimentos feministas socialistas, identificando a opressão da mulher.

Contrapondo-se ao movimento burguês e ao movimento feminista socialista, surge a Liga Comunista Feminista liderada por Maria de Lourdes Nogueira, sendo um movimento anarquista em defesa dos interesses das operárias brasileiras. Figueiredo (2008, p. 58) descreve esses movimentos da seguinte forma:

*As feministas liberais*, que seriam as criadoras do neofeminismo, porque continuariam a luta das sufragistas do início do século, lutando pela igualdade de direitos civis para todos os cidadãos sem discriminação de sexo e enfatizando a igualdade e a potencialidade de ambos os sexos, desvirtuadas por condicionamentos sócio-culturais e limitadas no acesso ao nível do poder pelo bloqueio do grupo masculino; *as feministas partidárias* de caráter reformista, que visavam prioritariamente a anistia e a abertura política num plano geral e, no plano específico, a criação de creches e de uma legislação protetora do trabalho feminino. Podemos incluir entre elas não somente a maioria das mulheres que vinham de grupos de esquerda como também acadêmicas e intelectuais engajadas politicamente, para as quais a origem da simetria dos gêneros continuava a ser o resultado de um sistema capitalista de produção. E, por fim, *as feministas radicais*, para as quais a natureza da opressão feminina, volto a dizer, estaria no surgimento do patriarcado enquanto sistema ideológico de poder.

Essas correntes dos movimentos feministas e demais movimentos populares são silenciadas com o advento do Golpe Militar de 1964, reaparecendo na década de 1970 por meio de reivindicações estudantis, debates sobre os papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade e dos comportamentos e condutas sexuais. Este espaço conquistado pela mulher nas ciências humanas tornou-se privilegiado, pois

liberava a estudiosa de uma patrulha ideológica patriarcal e das pechas desqualificantes que se seguiam à auto afirmação de feminista. No entanto, a maioria das acadêmicas podia ser classificada como feminista partidária. Inicialmente, os principais temas estudados foram relativos à mulher na força de trabalho, mulher *versus* sindicato, política, Estado etc. Somente mais tarde, com as feministas radicais é que se começou a tratar da questão da opressão propriamente dita, sua natureza, atuação, exploração sexual e econômica dentro do casamento etc. (Figueiredo, 2008, p. 62)

Vale ressaltar que a década de 1970 também foi marcada pela anistia política, o que contribuiu para que as presas, recém-saídas das cadeias ou retornando do exílio, buscassem uma participação efetiva nos movimentos feministas.

Em 1975, representantes da Organização das Nações Unidas (ONU) realizam um seminário em comemoração ao Ano Internacional da Mulher, no qual discutiram a condição da mulher na família e na sociedade e a divisão sexual do trabalho no cenário mundial.

Neste tocante, cumpre lembrar que malgrado os avanços do movimento de mulheres no Brasil, a situação da mulher brasileira – inclusive no que se refere ao seu nível de conscientização e desenvolvimento social – ainda permanece muito aquém das expectativas, sobretudo, quando se considera aquelas situadas nas camadas po-

pulares. Na realidade, só uma pequena minoria, pertencendo em geral às classes mais favorecidas, é que tem se beneficiado dos novos espaços e direitos conquistados. A maior parte das mulheres não desfruta desses avanços, nem deles sequer tem conhecimento ou consciência do seu significado. Vive à margem do processo de mudança social – uma situação que, certamente, não é específica às mulheres, mas, sem dúvida, mais grave no seu caso, devido à exploração e opressão de gênero, além da de classe. (Costa; Sardenberg, 2008, p. 32)

Na década de 1980, as feministas passaram a usar o termo gênero como construto da identidade do indivíduo. A categoria gênero tem início por meio das reivindicações lançadas pelo movimento feminista em busca de direitos iguais.

O feminismo trata, entre as tantas relações de dominação e opressão, das relações do gênero. São relações de poder que se estabelecem em todo tecido social, atuando como fios invisíveis que cruzam as relações sociais. As relações de gênero são também relações que envolvem todas as pessoas, são relações de domínio e subordinação que se sustentam numa rígida divisão sexual do trabalho e se expressam em forma de dominação específicas, tanto no âmbito do público como do privado. Sua importância está referida não só sujeito que a sofre, como também é a primeira e mais generalizada relação de poder que vivem as pessoas em quase todas as sociedades. Ela estrutura uma forma de comportamento e uma percepção da sociedade que é deformada de antemão, estabelece uma sorte de relações pervertidas que estão presente em todo tecido social e dão guarida a uma concepção autoritária das relações humanas e da ação social. As Mulheres, como um grupo que sofre formas de dominação/subordinação específicos, são chamadas a resistir e transformar esta situação. (Soares, 2008, p. 236)

O conceito de gênero contribuiu para o crescimento da visão sobre as desigualdades existentes entre homens e mulheres. Em 1990, segundo Auad (2006, p. 18),

Chegou ao Brasil um texto inscrito por Joan Scott, “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. Essa publicação contribui para que setores da área de ciências humanas reconhecessem a importância das relações sociais que estabelecem com base as diferenças percebidas entre o sexo masculino e feminino.

Assim, podemos afirmar que o conceito de gênero se empregou no contexto do pensamento feminista para transpor a visão de masculino e feminino e configurar uma nova forma de identidade feminina, pois as relações de gênero são construídas por meio das experiências sócio-histórica-culturais.

Nas últimas décadas, os movimentos de mulheres têm crescido com o objetivo de legitimar a condição feminina e transpor a visão estereotipada da mulher submissa ao homem.

## **Conclusões**

A realização deste capítulo partiu de nossas inquietações a respeito do universo feminino. Percebemos, por meio de nossas leituras, que as abordagens presentes nos estudos acadêmicos relacionam diversas perspectivas de identidades de gênero, contribuindo para delimitar seus papéis na sociedade.

Traçamos nossos objetivos para analisar como estão construídos os discursos sobre as mulheres, bem como a configuração do estudo de gênero no Brasil. Percebemos que a história é constantemente atualizada pelos fatos sociais, que refletem no cotidiano de homens e mulheres pertencentes ao meio que estão inseridos. Os conceitos são formados pelas influências recebidas.

Desta forma, não podemos observar os conceitos isoladamente, mas inseridos em um enredo histórico, cultural, político e



social. O mesmo cuidado devemos tomar ao analisarmos conceitos como sexo/gênero, feminismo/machismo e homem/mulher que estão enraizados em nossos construtos sociais. Percebemos a variação de conceitos em cada cultura, época, sistema político e espaço geográfico, bem como seus avanços e retrocessos.

As variações conceituais derivavam da complexidade das sociedades, as quais humanizam o público por meio de suas reivindicações e conquistas e politizando o privado.

Diante de tantas correntes epistemológicas, o feminismo como doutrina que preconiza a igualdade entre homens e mulheres, expressa a consciência crítica da redefinição do papel das mulheres nos diversos espaços da sociedade.

Essa consciência crítica é construída em meio às grandes transformações ocorridas inicialmente nos países europeus, França e Inglaterra, decorrentes da mudança do sistema econômico. Com o capitalismo, foram construídas as bases dos ideais liberais de igualdade, liberdade e fraternidade trazidas pela democracia burguesa. Porém, esses ideais ainda estavam restritos a uma sociedade burguesa centrada no homem. A mulher estava, dessa forma, reservada aos espaços privados direcionados aos papéis de filha, esposa e mãe, longe de uma vida pública.

Com o crescimento do movimento social pelo sistema econômico capitalista, nas relações começa a ser estabelecida a necessidade de acúmulo de lucro, principalmente dentro dos espaços privados – família. Assim, percebemos que uma autoconsciência surge entre as mulheres das classes médias, lutando pelos seus espaços públicos nos países mais avançados.

As sociedades com características patriarcais foram inundadas com os avanços tecnológicos da Revolução Industrial, o que contribuiu para homens e mulheres venderem sua força de trabalho no mercado. Porém, a longa história da submissão das mulheres contribuiu no processo de inferioridade salarial, jornadas de trabalho excessivas e insalubres, permanecendo oprimidas e exploradas, uma vez que o seu direito à cidadania lhes foi negado.

Com o rompimento do isolamento doméstico e sua participação no mundo do trabalho, começou a emergir um sentimento de subversão contra a exploração a que estavam submetidas, dando origem aos movimentos feministas em suas mais variadas formações ideológicas e políticas, sendo as principais tendências nesse período histórico: o feminismo burguês ou sufragista que reivindicava reformas jurídicas com base na igualdade nas leis entre homens e mulheres; e o feminismo socialista, que não reconhecia questões específicas à mulher, mas um movimento de classes sem divisão.

Essas duas correntes ideológicas dominaram o feminismo internacional com momentos de efervescência e de desarticulação por mais de um século, dando lugar a uma nova corrente feminista nos anos 1960, do século XX, que vem questionar comportamentos, práticas e padrões do papel da mulher nas esferas familiares, no mundo do trabalho e na sociedade.

Trata-se de movimentos contemporâneos com o objetivo de transformar as relações humanas de discriminação social, de produção e sexuais, bem como proporcionar uma reflexão crítica coletiva sobre a práxis política da mulher.

Percebemos que as relações de diferenciação entre o público e o privado só existiam no mundo ideológico, bem como que as relações não são naturais e tampouco biológicas, mas construídas nas suas raízes sociais e históricas.

A distinção entre sexo/gênero contribui para diferenciar o natural do que é estabelecido socialmente, acentuando as discriminações sociais estabelecidas pelo que pode ser adequado para a mulher e para o homem nas sociedades que estão inseridos.

Os movimentos sociais que, reivindicam os direitos identitários feministas, tiveram início em primeira instância com o desejo de ter direito de voto, mais tarde esses movimentos ganharam maiores proporções, ao incluir em suas reivindicações outros direitos sociais, a exemplo podemos citar o reconhecimento no mundo do trabalho e o combate à violência doméstica.

## Referências

- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Barcellar. O feminismo no Brasil: uma (breve) retrospectiva. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). **O feminismo no Brasil**: reflexões teóricas e perspectivas. Salvador: UFBA/Núcleo Interdisciplinares sobre a mulher, 2008.
- FIGUEIREDO, Mariza Athayde. A evolução do feminismo. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Barcellar (org.). **O feminismo no Brasil**: reflexões teóricas e perspectivas. Salvador: UFBA/Núcleo Interdisciplinares sobre a mulher, 2008.
- HAHNER, Jane E. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas**: 1850-1937. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- IZQUIERDO, Maria Jesús. **El malestar en la desigualdad**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1998.
- RADL-PHILPP, Rita. Derechos humanos y género. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 135-155, 2010.
- RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.
- SILVA, Marlise Vinagre. **Violência contra a mulher**: quem mete a colher? São Paulo: Cortez, 1992.
- SOARES, Vera Lúcia Ramos. Somos todas feministas? In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Barcellar (orgs.). **O feminismo no Brasil**: reflexões teóricas e perspectivas. Salvador: UFBA/Núcleo Interdisciplinar sobre a mulher, 2008.

<b>Título</b>	Educação e movimentos sociais: análises e desafios (Série Movimentos Sociais e Educação, v. 4)
<b>Organizadoras</b>	Arlete Ramos dos Santos Julia Maria da Silva Oliveira Livia Andrade Coelho
<b>Coordenação Editorial</b>	Simone Silva
<b>Assistência Editorial</b>	Taís Rodrigues Paloma Almeida Andressa Marques
<b>Capa</b>	Matheus de Alexandro
<b>Projeto Gráfico</b>	Larissa Codogno
<b>Assistência Gráfica</b>	Bruno Balota
<b>Preparação</b>	Thaís Fernanda Cezarino
<b>Revisão</b>	Taine Barriviera
<b>Formato</b>	14x21cm
<b>Número de Páginas</b>	420
<b>Tipografia</b>	Life BT
<b>Papel</b>	Alta Alvura Alcalino 75g/m <sup>2</sup>
<b>1ª Edição</b>	Julho de 2019

---

Caro Leitor,  
Esperamos que esta obra tenha  
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:

sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

---

## Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



### Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



### Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



### Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.




### Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

[livros@pacoeditorial.com.br](mailto:livros@pacoeditorial.com.br)

11 4521-6315

 11 95394-0872

[www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/](http://www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/)

**Todo mês novas chamadas são abertas:**

[www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/](http://www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/)

---

Conheça outros títulos em  
[www.pacolivros.com.br](http://www.pacolivros.com.br)

---

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658  
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21  
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100

O presente volume, da Série Movimentos Sociais e Educação, Educação e movimentos sociais: análises e desafios, tem por objetivo fomentar o debate acerca dos movimentos sociais na atualidade, bem como promover a disseminação da produção acadêmica e científica nacional e internacional.

Esse é o quarto volume da Série, que é uma produção do Centro de Estudos e Pesquisas em Ciências Humanas e Educação (Cepech), do departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), que visa contribuir para o fortalecimento da pesquisa e da extensão no referido Centro. O Cepech busca, também, promover o encontro com pesquisadores, estudantes e educadores em âmbito regional, nacional e internacional, a fim de compartilhar as experiências, os resultados das pesquisas, e, aprofundar o debate das temáticas que se entrecruzam nas relações dos movimentos sociais do campo e da cidade com a educação.

Os textos deste volume foram compilados de acordo com nove eixos temáticos, a partir dos quais se desenvolvem as reflexões, investigações e discussões acerca de temáticas caras à educação no contexto brasileiro e de alguns países da América Latina, tais como: Educação de Jovens e Adultos, Juventudes, Desenvolvimento Regional, Agroecologia e Sustentabilidade, Gênero, Educação do Campo, Povos Indígenas, Quilombolas, Relações Étnico-Raciais, dentre outros. Desse modo, os artigos apresentados possibilitam o início e a continuação do diálogo sobre Educação. Excelente Leitura!

As organizadoras

ISBN 978-85-462-1590-4



9 788546 215904



/PacoEditorial



@PacoEditorial



@Paco\_Editorial