



ESTUDOS **POLÍTICOS,
HISTÓRICOS E
SOCIAIS EM**

educação:

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A
FORMAÇÃO CIDADÃ



Andrelize Schabo Ferreira de Assis
Deivid Alex dos Santos
Patrícia Gonçalves de Freitas
Organizadores



2022



ESTUDOS **POLÍTICOS,
HISTÓRICOS E
SOCIAIS EM**

educação:

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A
FORMAÇÃO CIDADÃ

Andrelize Schabo Ferreira de Assis
Deivid Alex dos Santos
Patrícia Gonçalves de Freitas
Organizadores



2022

2022 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2022 Os autores
Copyright da Edição © 2022 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos
à Editora e-Publicar pelos autores

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Dandara Goulart Mello

Lidiane Bilchez Jordão

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os autores

**ESTUDOS POLÍTICOS, HISTÓRICOS E SOCIAIS EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ, VOLUME 1.**

Todo o conteúdo dos capítulos desta obra, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais. A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade Federal de Santa Catarina

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade do Estado de Minas Gerais

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Edilene Dias Santos - Universidade Federal de Campina Grande

Edwaldo Costa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Érica de Melo Azevedo - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense

Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz



2022

Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA
Jaisa Klauss - Instituto de Ensino Superior e Formação Avançada de Vitória
Jesus Rodrigues Lemos - Universidade Federal do Delta do Parnaíba
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Marcos Pereira dos Santos - Faculdade Eugênio Gomes
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Rodrigo Lema Del Rio Martins - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E82 Estudos políticos, históricos e sociais em educação [livro eletrônico] : desafios e perspectivas para a formação cidadã: volume 1 / Organizadores Andrelize Schabo Ferreira de Assis, Deivid Alex dos Santos, Patrícia Gonçalves de Freitas. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2022.

Formato: PDF.

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-5364-122-8

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Demandas sociais. I. Assis, Andrelize Schabo Ferreira de. II. Santos, Deivid Alex dos. III. Freitas, Patrícia Gonçalves de.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro, Brasil

contato@editorapublicar.com.br

www.editorapublicar.com.br



2022




APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que a Editora e-Publicar vem apresentar a obra intitulada "Estudos políticos, históricos e sociais em educação: Desafios e perspectivas para a formação cidadã, Volume 1". Neste livro engajados pesquisadores contribuíram com suas pesquisas. Esta obra é composta por capítulos que abordam múltiplos temas da área.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Editora e-Publicar.



SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	9
MULTISSERIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA EM FACE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	9
	Dilmar Rodrigues da Silva Júnior Antonia Edna Brito
CAPÍTULO 2	23
A DITADURA CIVIL-MILITAR SOB A VISÃO DA IMPRENSA JORNALÍSTICA: ACESSO E DIFUSÃO APLICADOS NA ARQUIVÍSTICA	23
	Luiz Enrique Rodrigues Pilar Leonice Aparecida De Fátima Alves Pereira Mourad
CAPÍTULO 3	34
POLÍTICAS PÚBLICAS E A IMPLANTAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NO BRASIL	34
DOI 10.47402/ed.ep.c202211513228	Ana Paula Rohrbek Chiarello Edite Maria Sudbrack
CAPÍTULO 4	47
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO EM UM MUNICÍPIO DO NOROESTE DO PARANÁ.....	47
DOI 10.47402/ed.ep.c202211524228	Raquel Moraes Silva Elias Canuto Brandão
CAPÍTULO 5	62
A EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA ALÉM DA CULTURA E DIVERSIDADE CULTURAL	62
DOI 10.47402/ed.ep.c202211535228	Geandro de Souza Alves dos Santos Elias Canuto Brandão
CAPÍTULO 6	75
O CONCEITO DE MEDIAÇÃO: UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA PERSPECTIVA MARXISTA NA TEORIA VYGOTSKIANA	75
DOI 10.47402/ed.ep.c202211546228	Evelline Cristhine Fontana
CAPÍTULO 7	88
A ESCOLA E O CAMPESINATO: UM ESTUDO EM CINCO CIDADES DO SEMIÁRIDO NORDESTINO	88
DOI 10.47402/ed.ep.c202211557228	Fábio Cristiano Souza Oliveira Helder Ribeiro Freitas Danielle Juliana Silva Martins Helinando Pequeno de Oliveira
CAPÍTULO 8	107
PENSADORAS E PENSADORES NEGROS NA FORMAÇÃO INTELECTUAL DO BRASIL.....	107
DOI 10.47402/ed.ep.c202211568228	Henrique Cunha Junior

CAPÍTULO 9	127
POR UM FEMINISMO DO CAMPO NA AGRICULTURA FAMILIAR	127
DOI 10.47402/ed.ep.c202211579228	Liliane Tesch Charles Moreto
CAPÍTULO 10	146
A ATUAÇÃO DA GESTÃO E DOCENCIA FACE A PROBLEMÁTICA DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	146
DOI 10.47402/ed.ep.c2022115810228	Natália Maria da Silva
CAPÍTULO 11	154
DO INSTRUMENTAL NEGADO ÀS POSSIBILIDADES DE ACESSO À PÓS-GRADUAÇÃO – FACETAS DE UM DIREITO FRÁGIL	154
DOI 10.47402/ed.ep.c2022115911228	Renata Riva Finatti
CAPÍTULO 12	164
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO COTIDIANO ESCOLAR.	164
DOI 10.47402/ed.ep.c2022116012228	Ana Célia da Solidade Bezerra Maria de Fátima Vieira Araújo Silmara Bezerra Paz Carvalho
CAPÍTULO 13	178
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA OS ESTUDOS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL....	178
DOI 10.47402/ed.ep.c2022116113228	Suzete Viana Nascimento
CAPÍTULO 14	193
POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE 2020: UMA ANÁLISE CRÍTICA EM BUSCA DE PÓS E CONTRAS.	193
DOI 10.47402/ed.ep.c2022116214228	Thacio Azevedo Ladeira
CAPÍTULO 15	202
O PROGRAMA APADRINHAMENTO AFETIVO E O ENGAJAMENTO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	202
DOI 10.47402/ed.ep.c2022116315228	Alessandra Medeiros Viviane de Paula

CAPÍTULO 1

MULTISSERIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA EM FACE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior
Antonia Edna Brito

RESUMO

A educação do campo é um direito de todos os cidadãos. Por meio dela, os sujeitos que habitam as áreas chamadas rurais, garantem suas aprendizagens e ascensão social, por meio da cultura letrada proporcionada pela escola. Por esse viés, a escola do campo, é resultado das intensas lutas sociais e organização civil dos grupos de cidadãos, com vistas ao caráter emancipatório de sujeitos. O presente artigo busca refletir as concepções e condições de existência das escolas do campo por meio de políticas públicas no setor. Esta pesquisa, é resultado de uma dissertação do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós- Graduação em Educação/PPGED, da Universidade Federal do Piauí, e sintetiza a importância das políticas públicas educacionais para a demanda do campo (rural), vislumbrando o caráter emancipatório, decorrente do ensino (educação formal).

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo. Multisseriação. Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

As escolas com classes multisseriadas, tem uma presença forte ao contexto do campo, principalmente na região nordeste. O principal objetivo dessas instituições é a democratização da educação, possibilitando ao aluno o acesso ao conteúdo de qualidade de tal modo que esses constituam de aprendizado satisfatório, resultando em bons desempenhos dos índices educacionais. É uma situação que no contexto prático não acontece. As instituições nem sempre possuem estrutura adequada para o desenvolvimento de um ensino claro e objetivo, que atenda os alunos independente dos seus berços culturais e singularidades.

O presente artigo tem por objetivo analisar as concepções e condições de existência das escolas multisseriadas na educação do campo sob perspectiva das políticas para este cenário. É estudo de natureza qualitativa, realizado por meio de levantamento bibliográfico, e faz parte de um recorte da dissertação do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí- UFPI. Para a consolidação do estudo, foi realizado o planejamento da pesquisa e a compilação dos materiais que exploram acerca do objeto colocado em pauta. Em seguida, foi realizada a pré-análise do material coletado, desenvolvendo as chamadas “leituras de ciência”, para organização de fichamentos.

O estudo tem relevância social, uma vez que mostra tamanhos desafios e complexidades para o ensino do campo, principalmente a possibilidade de conhecer o seu percurso histórico, cujas lutas sociais e civis estabeleceram o seu produto final que foi a garantia de direito e igualdade da educação para todos os povos do campo, em seus mais diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino.

MULTISSERIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRELACES COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Alguns pontos em destaque para essa discussão são colocados em pauta: o surgimento das classes multisseriadas e as razões que constituíram estes espaços; os conceitos de classes multisseriadas; as formas de organização dos espaços multisseriados com vista aos elementos didático-pedagógicos e a complexidade do ensino.

Segundo Atta (2003) a realidade multisseriada começou a se instalar no Brasil a partir da expulsão dos jesuítas, quando, mesmo com o pouco apoio do Estado, naquela época, os professores passavam de “fazenda em fazenda”, ensinando crianças a ler e escrever. Tempos após, essa forma de ensinar, se estendeu aos povoados quando pessoas já experientes, convocavam crianças das vilas para ensiná-las a ler, escrever e fazer cálculos.

Revisitando o momento histórico e político do surgimento das classes multisseriadas, Atta (2003), mostrando que no século XIX, mais precisamente no ano de 1827, no governo imperial criou as classes multisseriadas quando, pela Lei Geral do Ensino de 1827, artigo primeiro, afirmava que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias para transmitir conhecimentos básicos para a instrução de crianças que habitam nesses espaços” (ATTA, 2003, p.14).

Com o predomínio da Lei Geral de Ensino em 1827, a proposta foi intensificada, o que pôs a possibilidade de um contato direto entre crianças e professores para o ensino de primeiras letras. A partir deste cenário, como as famílias continham números de filhos bem maiores, estes, aprendiam as mesmas coisas, dividindo o mesmo espaço, não levando em consideração, a divisão específica por faixa etária e níveis de aprendizagem. Contudo, o que realmente propuseram, por meio desse modelo de ensino, era apenas fazer a criança lê e escrever cuja operacionalização se dava de modo pronto e acabado.

Com o passar do tempo a escola multisseriada predominante do meio rural tornou-se uma realidade cheia de contradições, resultado do contexto histórico colonialista, perdurando por décadas, no cenário da educação brasileira enquanto visíveis modificações ocorriam pelos

movimentos sociais e mudanças políticas e econômicas na sociedade, foi de fato nos primórdios da organização escolar, a maneira de alfabetizar e levar o conhecimento a sociedade à população do campo, com sua diversidade cultural seus saberes e seu modos peculiares de viver.

No século XIX, foi trazido para o Brasil o chamado Método Lancasteriano considerado pelo governo brasileiro como uma grande novidade para o ensino pois permitia que as pessoas de diferentes idades estudassem juntas numa mesma turma e que pessoas mais experientes podiam ensinar os menos experientes através do que se chamava de “Ensino Mútuo” (NEVES, 2000, p.18). O método Lancasteriano foi trazido da Colômbia, readaptado pelo governo brasileiro, visando promover a educação coletiva e diversificada no mesmo espaço a crianças de pequenas vilas, fazendas e outros ambientes rurais.

O Método Lancasteriano durou até a década de 1920 do século XX. A partir daí, começaram a se difundir os grupos escolares nas cidades que adotaram o modelo de ensino tendo como referência os países europeus. Esse modelo se caracterizava pela organização em casas e/ou galpões, uma vez que a escola já era um local específico de ensino nas cidades, mas sim com as crianças separadas em salas de aula por série, com crianças da mesma idade e do mesmo sexo. No entanto, nos povoados e vilas o ensino multisseriado que existiam até aquele momento, não haviam acabado com a expansão do método de ensino Lancasteriano.

O predomínio das técnicas básicas antes do novo método, foram sinônimo de resistência por parte dos professores; o que deixou essa novidade apenas em segundo plano, uma vez que esse novo modelo de educação urbanocêntrica, trouxe o pensamento de que seria capaz de garantir a eficácia da aprendizagem em detrimento dos grupos rurais sem escola, sem separação por série nem sexo.


Com o aumento das forças dos movimentos sociais de luta dos povos do campo cujo objetivo era disseminar projetos contra-hegemônicos, as classes multisseriadas, foram introduzidas em nosso país no final da década de 70, especialmente no ano de 1977, como estratégia metodológica da primeira versão do Programa Escola Ativa por meio de convênio com o Banco Mundial que tinha por objetivo principal a formação de professores que atuavam e/ou pretendiam atuar nessas classes. Outro objetivo marcante neste processo político de investimento do Banco Mundial com a educação na época, estava na formação de professores para atuar nessas classes multisseriadas, cuja meta era institucionalizar o ensino nos espaços rurais, promovendo assim, conhecimentos necessários aos alunos. (GONÇALVES; ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2010, p.50).

Os projetos contra-hegemônicos da época calcavam a possibilidade de seguir o que a Declaração Universal dos Direitos Humanos já designava em torno da expansão educacional à todos os cidadãos. Nessa perspectiva, algumas dessas ideias estavam em difundir um tipo de educação aos filhos de classes trabalhadoras, sobretudo, aos menos favorecidos, cujos professores desempenhassem competências formativas afim de tornarem mais atuantes neste cenário. Dessa forma, perspectivava a implementação de um ensino mútuo colaborativo, independente da forma de convívio e trabalho que o professor desenvolvesse na rotina desses espaços multisseriados.

Conforme Hage (2014, p.174) “[...] a existência de uma educação em classe multisseriada é uma realidade no cenário brasileiro, visto que é tida como um grande desafio para que sejam cumpridos preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas”. As políticas, demarcam o percurso histórico e social das classes multisseriadas, como garantia de educação formal inicial aos residentes do campo, sempre constituiu de baixas perspectivas, uma vez que as finalidades desse tipo de ensino eram mínimas.

A partir das exposições do autor, a multisseriação fica entendida como uma forma de organização de ensino nas escolas do campo visando agregar educandos de duas ou mais séries/anos em uma mesma sala, com apenas um/a professor/a. As classes multisseriadas são uma estratégia para solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens presentes no campo. A clientela atendida nos espaços multisseriados, são, na maioria das vezes, alunos residentes de localidades de difícil acesso.

As escolas multisseriadas, constituem sua identidade referenciada na precarização do ensino, sobretudo para os filhos da classe trabalhadora e menos favorecida. Nesse sentido, a necessidade de investimentos mais amplos, dentre a ampliação curricular institucionalizada são precisos; de tal forma que estes valorizem a formação de professores atuantes do campo, de tal modo que se desenvolva uma educação de qualidade neste espaço. Urge transcender a ideia: enquanto a educação do campo não for pensada como um direito constitucional legal, com vista ao pressuposto de equidade e qualidade, como resultado de tudo isso, a continuação da fragmentação do ensino, com um ensino técnico e mecânico, cuja importância e o centro do processo está no professor, sem valorizar os aspectos socioculturais que constituem a formação do aluno no espaço no qual está inserido.



De acordo com Arroyo (2004), as escolas do campo, nos dias atuais, em sua grande maioria, são instituições multisseriadas, que oferecem a primeira etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano), em um espaço único de aprendizagem, para atendimento de alunos que se encontram em diferentes séries ou anos escolares. Segundo o autor, essas escolas, na maioria das vezes, possuem apenas um professor para lecionar todas as disciplinas e para desenvolver diferentes atividades exigidas nas escolas.

Em linhas gerais, Hage (2004, p.43), a multissérie fundamentou-se na seriação da zona urbana, porém devido às grandes dificuldades encontradas no que até então era chamada: zona rural. Outros problemas decorrentes na formação de turmas, falta de professores, deu-se a criação de uma nova estrutura de ensino chamada multisseriadas, na qual se reúne crianças com diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagens diferenciados.

Em consonância ao que afirma Arroyo (2004), diante dessa realidade, as classes multisseriadas como uma modalidade de ensino que um desafio às redes de ensino, devido as intensas complexidades existentes no meio: a precarização das instalações físicas por falta de investimentos em parte delas, levando ao esquecimento, a interrupção do funcionamento pela falta de professores, excesso/escassez de chuvas, atraso no plantio e na colheita, altas taxas de evasão, poucos recursos entre vários outros elementos. Ao mesmo tempo em que as classes multisseriadas tem evoluído em decorrência das políticas, outras, mais isoladas, ainda são vistas como “esquecidas” por parte do seu sistema de ensino. Tal situação transgrede a lógica do sistema de ensino, a seriação, que, por sua complexidade, o que requer um trabalho pedagógico diferenciado.

Por consequência desse fato, a grande maioria das escolas multisseriadas foram fechadas, tendo os alunos, redistribuídos para instituições educativas de outras localidades, tendo suporte dos programas de transporte escolar, cujo objetivo é o de locomover os estudantes em prol da garantia de melhores condições de ensino. Outra justificativa para o fechamento dessas escolas, foram a diminuição do número de alunos matriculados, cuja diminuição se constitui em razão das mudanças (êxodo) do campo para a cidade, em busca de melhores perspectivas de vida.

Segundo o Manual Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadoras e Educadores- MOPFEE (2009, p. 23), “passou a ser conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne em um mesmo espaço um conjunto de séries do ensino fundamental”. A partir dessa afirmação, o modelo de escola define a forma de

organização mais típica da escola do campo. O modelo que tem predominado na história brasileiro é constituído, quase que em uma totalidade em classes multisseriadas, considerando ainda que a educação do campo sempre esteve em segundo plano, limitando-se ao ensino das primeiras letras.

O MOPFEE (2009) chama atenção para as classes multisseriadas, mostrando que sua configuração e modelo de organização possuem são totalmente diferentes das classes regulares urbanas, mas devido à referência de qualidade ainda estar focada no modelo seriado urbanocêntrico. A metodologia utilizada nessas classes multisseriadas, na maioria das vezes, segue uma linha muito próxima à utilizada nas escolas regulares seriadas. Por conta desse referencial maior, os professores tentam reproduzir o currículo urbano e muitos deles, por falta de uma devida formação, não sabem o que fazer com a heterogeneidade de uma sala multisseriada. Geralmente os alunos das várias séries, mesmo dentro de uma mesma sala de aula, são separados pelo professor por grupos-série. No entanto, uma sala de aula onde estão matriculados alunos de várias séries diferentes em que o professor trabalha com eles dividindo-os por grupos-série, torna-se uma educação que perpetua a divisão e a desigualdade e foge do verdadeiro ideal.

Para Atta (2003, p.18) as classes multisseriadas são pertencentes à realidade da educação do campo preconizada pela necessidade de tornar-se um ensino capaz de favorecer ao aluno o reconhecimento de suas raízes, sua cultura e os valores individuais e coletivos dentro e fora do ambiente escolar. Com o passar do tempo, os alunos passam a pertencer a grupos e situações sociais da esfera do mundo globalizado que impõem a escola condicionar e ressignificar suas práticas de modo que eles situem como membros pertencentes a esta sociedade e lhes possibilitem participar ativamente dela.

Nesse contexto, o professor de classes multisseriadas, no campo, desde o princípio, teve o seu papel em desenvolver o saber sistematizado, e deste, a articulação e mobilização para o contexto das práticas sociais de seus alunos. O professor, durante seu percurso educativo, tem enfrentado intensas dificuldades em realizar este papel e mais uma vez realçamos: a baixa formação, ou pouca experiência que irão constituir a partir de então, lutas e instabilidades políticas e elementos fragilizados na prática pedagógica como: presença de um trabalho mecânico, que muitas vezes, não valorize a dimensão singular do aluno. Por outro lado, há como adaptar-se à realidade dos alunos povos do campo: estabelecendo planejamento voltado para a especificidade da clientela; parceria com a comunidade na qual a escola está presente; projetos educativos que visem o desenvolvimento de uma prática curricular contextualizada.

O processo de ensino-aprendizagem em classes multisseriadas, deve contemplar o contexto e forma de organização cultural da vida do estudante do campo. Por exemplo, no início do ano, a escola estabelece o seu planejamento, deixando abertura para o período de produção do ciclo agrícola, na qual, o estudante (filho de agricultores), precisava ausentar-se das aulas, de modo a ajudar a família neste momento de extrema importância, pois tinham a noção de contribuir para a mercantilização dos produtos coletados, bem como assegurar a sua subsistência por um determinado período. Outra importante questão está na suspensão de atividades religiosas nas comunidades, que podem ocasionar na suspensão temporárias de aula, tendo a coparticipação da escola na programação de eventos.

Dentre os múltiplos contextos que implicam na mudança da rotina e organização do sistema escolar do campo, Caldart (2011) ressalta a educação na escola do campo como àquela que deve estar empenhada em mobilizar os conhecimentos culturais dos alunos, pois estes, são pressupostos que realçam a identidade desses sujeitos. Os espaços multisseriados, diante dos estilos de vida dos alunos, a escola, dispõe de várias possibilidades às quais despertarão não apenas ao conhecimento técnico de produção articulado ao que a escola trabalhará, mas sobretudo, situando à realidade desses povos, e uma delas está na construção de um projeto pedagógico que seja construído com base nessa realidade diagnosticada e vivenciada; na construção curricular autônoma e discutida entre os agentes da escola e a participação de representantes da comunidade.

Diante disso, as classes multisseriadas passaram por situações bastante visíveis no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, dentre elas destacam-se: necessidade de maior presença do poder público com investimentos e melhoramentos de escolas multisseriadas do campo, sobretudo, àquelas em áreas isoladas, cujas ações devem possibilitar o acesso e permanência do aluno na escola. visto que este sujeito merece uma escola padronizada com professores capacitados e materiais pedagógicos de qualidade, “[...] melhorando assim a visão da escola rural, onde infelizmente muitos consideram essas classes multisseriadas em uma realidade completamente distorcida, como por exemplo: escola esquecida e/ou precária”. (SANTOS, 2014, p.24).

No que concerne a essa complexidade para o desenvolvimento do trabalho em classe multisseriada, os ambientes multisseriados passam por inúmeras dificuldades, porém, é uma realidade querendo ou não esse foi o meio encontrado para mediar esse aprendizado; oportunizando aos educandos a sua alfabetização para que os tornem sujeitos ativos. Esse modelo de educação está voltado completamente à cultura do campo, onde o educando tende a

valorizar seus hábitos e cultura, buscando recursos a que lhes venham favorecer através do cultivo e riquezas naturais oferecidas por sua região.

De modo específico acerca do ensino e os modelos de organização didático-pedagógico, nas classes multisseriadas, é possível afirmar que a educação desenvolvida nesses espaços são limitados e não possuem tanto compromisso com a construção crítica-emancipatória do aluno e a comunidade de modo geral, visto que a preocupação central ainda hoje, está apenas no processo de aquisição da leitura e da escrita. (FREIRE, 1979, p.44). Tendo em vista a afirmação do autor, os espaços multisseriados são heterogêneos, com saberes singulares e coletivos imbricados na rotina. É a partir desse conceito, que o professor, no âmbito da organização didático-metodológica deve pautar um trabalho com base no reconhecimento identitário dos alunos, não desvinculado de sua realidade. É preciso, portanto, pensar numa educação voltada para o campo, cujas práticas desenvolvidas são decorrentes do que foi aprendido em sala de aula. (ARROYO, 2004, p.63).

Os alunos do campo, no âmbito da construção de suas aprendizagens, identificam a dimensão do mundo a sua volta, e da gama de possibilidades, serviços e situações que eles mesmos poderão estar vivenciando rotineiramente. Partindo deste princípio, ele passa a constituir-se não mais como sujeito sem perspectivas, constituindo assim, por meio da possibilidade educacional mais abrangente, a ampliação dos seus saberes, dando maior importância a sua história cultural como possibilidade de transformação. Contudo, para que essas possibilidades se consolidem, a escola, deve, contribuir para a humanização do indivíduo, de modo que ele não deixe suas matrizes sociais, culturais e individuais à margem do esquecimento.

A organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, recebem influência do método de “ensino mútuo”, ou seja, modelo no qual um único professor desenvolva prática pedagógica em sala diversificada quanto aos níveis de aprendizagem e idade, instruindo a todos ao mesmo tempo, numa perspectiva da coletividade, adotando uma forma de organização com base no grau de instrução de cada um. “Para cada grupo ou classe, um professor ensina e adota material igual para todos [...]” (RODRIGUES, 2009, p.66). O autor deixa claro que o professor, na organização do seu trabalho em classes multisseriadas, tem práticas diversificadas, de modo a atender cada grupo de alunos, a partir de seus ritmos e estilos de aprendizagens.

Assim, a partir da visão de Rodrigues (2009), como a escola moderna começou a agrupar os indivíduos em séries e idades iguais, acreditando que dessa forma o professor poderia

trabalhar com vários indivíduos ao mesmo tempo e de uma única maneira, como se fossem todos iguais, perdura-se até os dias atuais esse modelo como padrão, condenando todos os outros modelos educacionais que possam surgir. Esse pensamento contraria a própria Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) quando diz em seu artigo 23 que: “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios [...]”.

Com vista a essa afirmação preconizada por Brasil (1996), percebe-se, porém, que há um choque de interesses intrínsecos ao que a Lei recomenda que perpassa pela ação docente diante de tal realidade, não somente por vontade intencional (caso específico de alguns), mas também por impulso e/ou falta da devida formação, pois que, uma vez que a lei garante que os modelos de organização escolar e curricular podem ser diferentes, incluindo aí a multisseriação, pois fala isso também através do “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” dito na Constituição Federal (1988), diz isso afirmando que essa organização será feita para atender à necessidade de aprendizagem dos alunos.

De modo geral, Rodrigues (2009) realça a perspectiva da chamada multissérie constituída por um conjunto de práticas, orientações metodológicas e inúmeras manifestações de pressupostos avaliativos, deve atender o grupo de alunos, em suas mais diferentes especificidades: individuais, sociais, afetivas, culturais e psicológicas, elementos que influenciam fortemente na tomada de decisões nestes espaços multisseriados.

As atividades pedagógicas desenvolvidas em classes multisseriadas, variam desde a divisão de alunos por série “no canto” da sala, para não tornar a rotina confusa, até mesmo a elaboração de atividades diferenciadas mediante a série/turma de cada aluno. O nível das atividades deva contemplar as singularidades da demanda. O planejamento do professor alfabetizador se configura por um exercício complexo, visto que ele mesmo deve orientar os objetivos e metodologias da sua atividade principal diante de cada necessidade encontrada na rotina das classes multisseriadas.

Atualmente, ainda é comum professores com inúmeros desafios no interior de suas práticas pedagógicas em escolas do campo. Um dos principais desafios está na organização coerente do espaço para atender a demanda, visto que o tempo da aula é curto para o desenvolvimento de atividades inerentes às disciplinas do currículo (língua portuguesa, matemática, ciências, história etc). O desenvolvimento de atividades que envolvem os conteúdos de cada disciplina, dentro do alto teor de dificuldade dos alunos, pois muitos deles

não passam pela educação infantil e adentram ao ensino fundamental (anos iniciais) com grandes dificuldades de leitura e escrita. É nesse sentido que o professor tem a sua tarefa complexa, pois, precisa dividir tempos e espaços diferenciados para que a aprendizagem aconteça.

Enquanto alguns alunos não sabem ler e/ou escrever, outros, já mais desenvolvidos nestes processos da língua, necessitam dar continuidade a suas aprendizagens, por exemplo. É importante o desenvolvimento de uma prática pedagógica no contexto da educação no cenário do campo, pautando o pressuposto de alfabetização em escolas multisseriadas, cuja importância deva ser dada a partir de dois principais elementos: o primeiro, está no caráter dos sistemas de ensino os quais se pautam na condição de investimentos educacionais, em escolas, na formação de professores e assim sucessivamente; enquanto no segundo plano, a própria pessoa do professor a partir das suas necessidades formativas e reflexivas do cotidiano de sua prática e a necessidade de desenvolver-se novas atitudes com base nas demandas de aluno.

Conforme Hage (2004), o processo de ensino-aprendizagem na grande maioria das classes multisseriadas, sobretudo às chamadas escolas isoladas, é mecânico e técnico, justamente porque no atual cenário educacional, ainda encontramos uma vasta gama de professores com necessidades formativas, haja vista, encontramos alguns com formação inicial em magistério, ou simplesmente ensino médio completo. Dentro desse contexto, há os desencontros em torno da não efetivação de aprendizagens significativas no processo de alfabetização de crianças em classes multisseriadas, pois identificamos complexidades marcadamente visíveis: escolas funcionando em condições inadequadas, nas quais, há falta de materiais didático-pedagógicos, ausência de merenda escolar, o não oferecimento de atividades de lazer, inexistência de biblioteca e/ou sala de leitura na escola, falta de transporte escolar, ausência de coordenação ou supervisão pedagógica entre várias outras implicações.

O autor faz uma crítica ao modelo em curso, série, cuja dimensão organizacional curricular está na sua fragmentação do ensino desenvolvido nas multisséries, dentro de uma lógica seriada e urbanocêntrica que acaba empobrecendo as experiências educativas. Diante do exposto, Hage (2005) mostra que esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo e da cidade, levando esses mesmos sujeitos a estabelecer muitas comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e do campo; e a compreender que as escolas do campo devem seguir os mesmos parâmetros e referências das escolas da cidade se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar de boa qualidade.

Esse paradigma do modelo urbanocêntrico, conforme afirma Hage (2005), as escolas consideradas de boa qualidade são aquelas que estão na cidade e são seriadas. Entretanto, os estudos que temos realizado indicam que esse modelo de organização de ensino seriado urbanocêntrico tem origem justamente na racionalidade moderna, fundamentando-se nas seguintes referências conceituais: a ciência é entendida como o único conhecimento válido e verdadeiro, o mundo é representado de forma fragmentada, exemplificado na separação entre: sujeito-objeto, corpo-alma, natureza-sociedade, cultura-natureza, etc; gerando apartações e hierarquizações entre os modos de vida, como o urbano e o rural, por exemplo

Com vista a todas essas complexidades e carências na estrutura do ensino em classes multisseriadas, nas quais os professores que atuam nesses espaços, se empenham para conseguir desempenhar seu trabalho com coerência. A organização multisseriada é considerada problemática por algumas pessoas, uma vez que seria difícil trabalhar concomitantemente com várias séries. Além disso, o resultado deste processo poderia se traduzir numa aprendizagem deficiente, o que gera grandes impactos nas avaliações externas, às quais medem os índices educacionais.

Essa perspectiva de ensino mútuo pode ser concebida como uma prática coletiva e intencional, que na maioria das vezes, são desenvolvidas de forma livre/espontânea, a partir das inúmeras atividades interativas entre professores e alunos, alunos e alunos no âmbito escolar. Por exemplo, o desenvolvimento de atividades de interação que envolve a linguagem, a transmissão de regras, valores e atitudes na rotina, cuja intenção está em socializar as crianças independente dos seus contextos particulares.

Contextualizando acerca do processo de mediação na aprendizagem dos alunos de classes multisseriadas no campo, é possível notar que o professor, deve tornar a sala de aula, um espaço democrático de direitos, onde ver e ouvir, tornam-se atitudes imprescindíveis para a manifestação das aprendizagens e contextos disciplinares em sala de aula. Portanto, a complexidade da organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas durante toda a rotina realça a ideia de um ensino pautado na dimensão coletiva, na sensibilidade, humanização e contextualização das inúmeras situações vigentes no processo educacional.

As afirmações tecidas no parágrafo anterior denotam o que Hage (2004) afirma sobre o início da democracia na escola de classes multisseriadas, mostrando que essa situação reveladora da complexidade que configura os desafios que enfrentam os educadores e estudantes das escolas multisseriadas. Na maioria das classes multisseriadas, momentos pelos

quais a chamada “educação bancária” em Freire (1987), em interface à pedagogia do oprimido. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido por parcela dos professores é efetivado com base na opressão, na qual opressores (professores) e oprimidos (alunos) enfrentam problemas sociais juntos e destes, constituem também a sua (auto)opressão. Porém, na atual conjuntura educacional, oprime seus alunos, ou seja, ele dita regras em meio aos conteúdos e contextos diversificados, e os alunos; são sujeitos passivos, que estão incumbidos de depositar informações e imprimi-las apenas quando lhes forem solicitados.

Desmistificando à teoria e em consonância aos aspectos desenvolvimentos em classes multisseriadas, é possível trazer uma perspectiva de educação do campo transformadora, que valorize os princípios e valores culturais próprios desses grupos de cidadãos ainda no início de escolarização. Contudo, Hage (2014, p.174) afirma que para ser mais explícito, há mudanças desejadas em relação às escolas rurais multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino e aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas, ou seja, devem romper, superar, transcender ao paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente sob a forma de escolas multisseriadas.

A partir de Toledo (2005, p.06) mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, ainda há um grande desafio enfrentado pelo professor, onde o mesmo tem que atuar no âmbito escolar como: professor, servente, vigia, psicólogo, além de todos esses obstáculos falta parceria entre escola e família, em muitos casos falta apoio da equipe pedagógica, por esses motivos, o professor deixa muito a desejar no seu papel principal. O que se pretende é que o redimensionamento das práticas e a formulação das proposições ocorram de forma sintonizada com a realidade dos sujeitos do campo, ou seja, a partir do lugar dos sujeitos do campo, sem apartá-los do mundo global, do contexto urbano, com os quais, o território do campo interage continuamente, constituindo-se em sua identidade/subjetividade, a partir dessa interação. (HAGE, 2014; p.25).

As individualidades dos vários alunos nas mais diversas séries no mesmo espaço de trabalho em classes multisseriadas, mostram o caráter complexo e multifacetado da educação no campo, constituída como modalidade da rede regular do ensino público, mas desenvolvida de forma diferenciada, pautada no conhecimento de vida dos sujeitos, suas características: de etnias e gênero, que embora a sistematização do ensino ainda esteja embasada em conceitos urbanocêntricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tessitura reflexiva pautada na multisseriação na educação do campo, a partir de diferentes concepções a respeito desse tema e das condições de existência das classes multisseriadas mostra o quanto às políticas públicas tem contribuído efetivamente para as demandas da educação do campo. A discussão pautada na perspectiva política no contexto das classes multisseriadas é uma realidade objetiva de suas existências pautadas na dimensão do trabalho do professor.

O surgimento das classes multisseriadas teve objetivos muito claros e as distinguiu consideravelmente das escolas dos centros urbanos, como por exemplo: o suprimento das necessidades de alfabetização, visando também diminuir a evasão escolar, ou em projetos específicos, baseados na metodologia da aceleração de estudos, buscando ainda, atrair crianças e adolescentes em situação de rua, analfabetas ou defasadas em seus estudos, haja vista esses povos são consideravelmente vulneráveis e esquecidos.

Quanto aos contributos das políticas educacionais com vistas às discussões tecidas em nosso artigo: primeiro porque ao longo do tempo, os movimentos sociais e civis organizados pela população do campo esteve ligada como forma de garantir a educação, considerando um direito universal que deve ser proporcionado independente das matrizes socioculturais dos cidadãos; segundo, porque versa a possibilidade de um ensino pautado na construção de uma sociedade letrada.

Em face às discussões tecidas ao longo do texto, e com vistas à realidade nas escolas do campo, sobretudo, àquelas que ofertam classes multisseriadas, é possível repensar meios que possibilitem os alunos do campo prioridade no ensino e que os mesmos possam gozar dos mesmos direitos dos alunos da área urbana, com escola padronizada, professores capacitados e que seja possível haver mais atenção dos responsáveis pela educação desses alunos que vivem na área rural.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; RIBEIRO, Vândiner. **Programa Escola Ativa**: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ARROYO, Miguel. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.

ATTA, Dilza. **Educação, cultura e humanização nas escolas do campo**. Brasília, Expressão Popular, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, Brasília-DF.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. Programa Escola ativa. Orientações Pedagógicas para Formação de Educadores e Educadoras. – Brasília: SECAD/ MEC, 2009.

CALDART, Roseli. **Movimento Sem Terra: Lições de Pedagogia**. Currículo sem Fronteiras. v. 3, n.1, p.50-59, jan./jun.2011. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org>> Acesso em: 17 de Julho de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

HAGE, Salomão Mufarry. A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente as Conquistas na Legislação Educacional. In: anais da 29ª reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos. Caxambu: ANPED, 2004.

HAGE, Salomão. Mufarry. **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1. ed. Belém: M. M. Lima, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Transgressão do Paradigma da (Multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 35, nº. 129, 2014, p. 1165-1182.

MOPFEE. **Manual de Orientações Pedagógicas para Formação de Educadores e Educadoras**. – Brasília: SECAD/ MEC, 2009.

NEVES, Maria de Fátima. O Método de Lancaster e a memória de Martim Francisco. In: Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPED). Caxambu, 2000.

RODRIGUES, Vânia Santos. **A educação do campo e seus desafios**. Nova Tebas, 2014.

SANTOS, Marilene. **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2014.

TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. **A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

CAPÍTULO 2

A DITADURA CIVIL-MILITAR SOB A VISÃO DA IMPRENSA JORNALÍSTICA: ACESSO E DIFUSÃO APLICADOS NA ARQUIVÍSTICA

Luiz Enrique Rodrigues Pilar
Leonice Aparecida De Fátima Alves Pereira Mourad

RESUMO

O presente artigo, que tem como tema o estudo da ditadura civil militar, a partir de acervos jornalísticos dos Jornais A Razão, O Expresso e Correio do Povo, todos circulando no Rio Grande do Sul. Utilizou-se da pesquisa bibliográfica, priorizando conceitos e rotinas da Arquivística. O acervo que subsidiou a pesquisa documental (periódicos citados), encontra-se no acervo do Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria/RS. A pesquisa evidencia a importância do acervo, para o estudo da temática, bem como, um alinhamento dos periódicos com o contexto do regime civil-militar.

PALAVRAS CHAVE: Acervos Jornalísticos; Arquivologia; Regime Civil Militar.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto alguns dos mais importantes jornais circulantes à época do desencadeamento da Ditadura-Civil Militar implantada em nosso país, implicando em um importante acervo para organização, conservação, recuperação da informação e principalmente, acesso e difusão destes.

O presente trabalho apresenta os jornais A Razão, O Expresso e Correio do Povo, todos circulando no Rio Grande do Sul tendo o propósito de fazer a ligação entre o acervo e seu acesso e difusão. Em vista para se ter uma melhor definição sobre acesso e difusão dos documentos, fixamos nossos estudos no Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria/RS, pois entendemos ser a melhor instituição para se desenvolver este tipo de pesquisa arquivística e por manter um acervo rico sobre o assunto. Assim, dando-nos condições para trabalhar todos os aspectos favoráveis a uma melhor compreensão de temáticas objeto de inúmeras disputas.

Como objetivo geral identifica-se a análise e correlação entre as notícias difundidas nos respectivos jornais à época e seu acesso e difusão, e, o modo de aceitação pela sociedade e no que futuramente isto representou. Como objetivos específicos destaca-se: Verificar o Histórico da Instituição; Fundamentar teoricamente os respectivos conhecimentos arquivísticos; e Diagnosticar o acervo pesquisado.

A investigação é fundamental para o desenvolver das atividades e de suma importância na aplicação destes métodos para proporcionar futuramente novas linhas de pesquisa na área da Arquivologia e História.

A sistematização dessa memória, seja ela política, cultural ou sociológica, ambiciona uma visão muito mais ampla para promoção políticas arquivísticas, relacionadas ao campo dos Direitos Humanos. Salienta-se que esta memória é utilizada por muitos profissionais e usuários, entre eles historiadores, sociólogos, arquivistas, ativistas políticos e de direitos humanos. O Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria, é uma instituição fundamental para o estudo e pesquisa, tanto do acervo documental, como também para se verificar a relevância do cenário político nacional da época, com base nos documentos arquivados.

Este estudo surgiu a partir da importância da temática tanto no meio acadêmico, quanto não acadêmico. A escolha do Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria se deu por entender-se ser uma instituição que tem enorme preocupação com os métodos e com as políticas arquivísticas e de guarda de memória. A primeira medida adotada foi tomar conhecimento do histórico desta e a partir daí elaborar uma relação entre a documentação e o estudo a ser desenvolvido. Em seguida, elaborou-se o referencial teórico com base em pesquisas bibliográficas e preponderantemente nos acervos de jornais, conseguindo assim reforçar a análise desenvolvida. Realizou-se também um pequeno diagnóstico do acervo encontrado na instituição e sua situação.

HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

Segundo o Guia do Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria (1999, p. 15) este foi criado em 22 de dezembro de 1958, através da Lei Municipal nº 784, pelo então Prefeito Municipal Vidal Castilho Dania, passando assim a preservar e conservar “todos os objetos e documentos relativos à sua história”, como órgão anexo a Biblioteca Municipal Henrique Bastide.

Somente a partir de 1992 que através da Lei Municipal nº 3568/92 esta instituição ficaria subordinada à Secretaria Municipal da Cultura, assim passando a exercer as atividades a ela cabíveis, visando assim preservar toda documentação produzida pelo município de Santa Maria.

O Arquivo Histórico esteve por muitos anos sediado na atual Casa de Cultura, localizada na Praça Saldanha Marinho, que anteriormente era sede do Fórum da cidade de Santa Maria. Hoje localiza-se na Rua Appel, Bairro Centro, esquina com a Avenida Presidente Vargas, próximo a Biblioteca Henrique Bastide.

Com limitações em suas instalações e sem a devida preocupação do Poder Público Municipal, o Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria funciona como canal entre a informação e o usuário, com salas para consulta, sendo estas abertas ao público em geral e sem restrições. Procura sempre preservar o patrimônio documental produzido pela administração pública municipal e simultaneamente os documentos de abordagem da linha de estudo da história do município, do estado e do Brasil, contribuindo assim para um melhor esclarecimento sobre os fatos históricos mais relevantes buscando assim uma maior transparência para elucidação de questões ainda pendentes com o passar do tempo. Alguns dos quais de extrema importância, como:

- Acervo documental da administração pública municipal de Santa Maria/RS (1868 a 1975);
- Acervo iconográfico com imagens que ilustram a história e evolução do município e região;
- Acervo bibliográfico: obras de referência sobre Santa Maria/RS e assuntos em geral;
- Jornais locais, regionais, nacionais e internacionais (1853 até nossos dias);
- Coleção de moedas nacionais (1938 a 1986);
- Coleção de revistas nacionais (1968 até os dias atuais);
- Coleção do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Maria.

Apesar das condições físicas e estruturais comprometerem tanto a preservação, quanto a conservação do acervo documental, sendo inadequadas para com as demandas da comunidade acadêmica, é necessário ressaltar a importância desta instituição em nossa cidade, pois é público o esforço empreendido por seu corpo técnico e de funcionários para trabalhar, em situações muitas vezes adversas e sem os recursos necessários para fazer melhorias em toda a rotina de trabalho e de atendimento ao público, assim desencadeando um melhor andamento no processo de acesso às informações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nessa sessão apresentar-se-á brevemente alguns conceitos centrais para a investigação realizada.

A ARQUIVÍSTICA

Segundo o Dicionário de Terminologia Arquivística do Conselho Internacional de Arquivos (1964), a Arquivística é a disciplina que trata dos aspectos teóricos e práticos dos arquivos e suas funções. Tem como objetivo básico a organização e a conservação dos documentos. De acordo com a perspectiva desenvolvida por Bellotto (2002), a criação de uma metodologia própria para desempenhar as atividades e cumprir seus objetivos é imprescindível

para o Arquivo, e isso permite ao arquivista uma melhor leitura do quadro de procedimentos a serem desenvolvidos com ênfase na difusão da informação através de sua gerência no acervo documental, aplicando os princípios básicos de respeitar a ordem natural de criação de documentos, isso chamamos de Princípio da Proveniência ou Princípio do Respeito aos Fundos.

PRINCÍPIO DA PROVENIÊNCIA OU RESPEITO AOS FUNDOS

O Princípio da Proveniência consiste em que os arquivos ou fundos de arquivo de determinada procedência não devem misturar-se com documentação de outra natureza, e esta é base da Arquivística teórica. O Dicionário de Terminologia Arquivística (1996, p.40) nos dá o conceito de fundo como a “unidade constituída pelo conjunto de documentos acumulados por uma entidade que, no arquivo permanente, passa a conviver com arquivos de outras”.

DO ACESSO

A acessibilidade aos documentos públicos e privados não é um problema restrito somente ao Estado brasileiro, mas sim de vários países representativos na área arquivística internacional. Mas é prerrogativa histórica do Brasil sim de dificultar o acesso a documentos de extrema relevância para sua sociedade, inviabilizando assim o processo de estudo e democratização envolvido na questão da evolução e conduta social que facilitaria na criação de uma melhor política arquivística tão almejada pelos profissionais da área. Esses mesmos profissionais envoltos na causa do desenvolvimento cultural e de difusão da informação, pedem a revogação imediata do parágrafo 1º e a revisão do parágrafo 2º e 3º do Artigo 23 do Capítulo V Do Acesso e do Sigilo dos Documentos Públicos da Lei dos Arquivos nº 8.159, de 08 de Janeiro de 1991, que dispõe sobre:

Parágrafo 1º- Os documentos cuja divulgação ponha em risco a segurança da sociedade e do Estado, bem como aqueles necessários ao resguardo da inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem das pessoas são originariamente sigilosos.

Parágrafo 2º - O acesso aos documentos sigilosos referentes à segurança da sociedade e do Estado será restrito por um prazo máximo de 30 (trinta) anos, a contar da data de sua produção, podendo esse prazo ser prorrogado, por uma única vez, por igual período.

Parágrafo 3º - O acesso aos documentos sigilosos referente à honra e à imagem das pessoas será restrito por um prazo máximo de 100 (cem) anos, a contar da sua data de produção.(BRASIL, 1991)

É evidente que a mobilização dos profissionais em questão e de outros de áreas afins não é a toa. Pois a partir de uma melhor formulação acerca da política de arquivos e seu acesso, é possível chegar a um melhor entendimento do que realmente sejam questões de guarda e zelo da memória coletiva.

A atividade arquivística deverá sempre considerar, entre outros aspectos, o grau de sigilo da documentação em questão, qualquer que seja o seu suporte, pois os níveis de acesso determinarão esse grau de sigilo, sempre estando em consonância com a legislação vigente.

JORNAIS, INSTRUMENTO DE INFORMAÇÃO E DIFUSÃO

Nessa sessão apresentar-se-ás sumariamente o acervo consultado, relacionando-o com a temática do Golpe Civil-Militar.

A PREPARAÇÃO PARA O GOLPE

Em Janeiro de 1964, a maioria dos jornais vinculavam uma visão de caos no país instituída pelo Governo João Goulart. Com os jornais do Rio Grande do Sul, não foi diferente.

Uma cidade de tradição militarista e centro estratégico funcional, não poderia ser extirpada da rota dos reacionários de plantão. Para isso existem fatores que contribuíram gradativamente, e o principal deles foi, sem dúvida nenhuma, a instabilidade econômica e política do Brasil. O rompimento de João Goulart com os grupos identificados como “pelegas” gerou intranquilidade para a classe média-alta no país e transformou-se num agravante para tentar efetivar as chamadas Reformas de Base.

Vale ressaltar a posição do Jornal A Razão de Santa Maria, que defendia que existiam mais agentes destruidores do Estado e não somente estes fatores. Reforma política, Ministerial e Eleitoral, eram colocados pelo jornal como imprescindíveis para a inserção do Comunismo dentro do Palácio do Planalto. Eram noticiados com grande destaque pelo diário santamariense discursos de Antônio Carlos Magalhães na Câmara de Vereadores de Salvador e uma pequena entrevista com informações distorcidas de Luiz Carlos Prestes. A crescente inflação e a instabilidade econômica nos dão uma noção de como o cenário político em 1964 estava conturbado e Jango sentia a necessidade de implantar as já citadas reformas sociais para obter o apoio popular.

Em contrapartida, o Jornal A Razão, coloca-se como defensor benemérito de uma sociedade conservadora, sendo que, constantemente seu editorial injeta em suas matérias um teor extremamente crítico ao governo federal e à pessoa de Jango, atacando frequentemente regimes comunistas pelo mundo, enfatizando a União Soviética e Cuba, e enaltecendo através de notas muito bem elaboradas os oficiais e comandantes das Forças Armadas. Dá amplo destaque de capa para uma matéria-entrevista com um cidadão russo que fala ao jornal sobre um suposto regime de terror implantado na União Soviética, mascarado este pelo então governo de Nikita Kruchov, que diz que o refugiado estava sofrendo perseguição política e investigação

sistemática pela KGB no sistema pós-stalinista. Vincula seguidamente notícias sobre política e economia de mercado envolvendo o Brasil e a URSS.

Em todos os momentos que antecedem o Golpe Civil-Militar de abril de 1964, este jornal não dá a lisura necessária ao contexto em andamento, muitas vezes tomando uma posição de pragmatismo descarado e não tendo compromisso com a ordem e principalmente com a informação imparcial. Em Santa Maria, infelizmente era essa a visão compartilhada por esse órgão de imprensa com a comunidade local, preparando para o pior, preparando para o golpe, preparando para o Regime de Exceção, preparando para a noite sombria que perduraria por vinte e um longos anos.

A NOITE CHEGA

Enquanto na noite anterior, 31 de março de 1964, o General Olympio Mourão avançava com suas tropas, nosso periódico mais destacado, eufóricamente repassava-nos a informação que a queda de Jango era uma questão de horas. Intensa intervenção e imediata do Exército em órgãos governamentais, uma convulsão nacional se avizinhava. Jango, como em 1961, tentava resistir, mas não com apoio do aparato policial do Estado do Rio Grande do Sul e sim com os velhos companheiros e seu fiel cunhado Leonel Brizola, esse mesmo que nos dias seguintes teria seu nome impresso nas linhas do diário santamariense como um dos prováveis Deputados a serem cassados pelo Ato Institucional nº 1. Compartilhando com as idéias e resoluções do Governador do Estado, Ildo Meneghetti, aliado dos revoltosos e golpistas, sente a necessidade de começar a esboçar o contexto municipal que é de apreensão com a Câmara de Vereadores em estado de alerta com o andamento dos acontecimentos, mas com muita morosidade em Santa Maria .

O jornal sustenta que a comunidade santamariense não reagiu ao golpe, positivamente ou negativamente, salvo a elite da cidade, que desde o início colocou-se a favor da “Revolução”, e dava vivas quando qualquer comandante militar comparecia à cidade. O governo constitucional praticamente desaparece das linhas dos editoriais, reaparecendo vez ou outra com pequenas notas manipuladas. Nesse terreno preparado para combater a subversão, começam a aparecer as primeiras notícias sobre prisões de opositores ao novo regime implantado, apreensões de armas, formação e desbaratamento de organizações guerrilheiras, seguida com destaque para a posse do General-Presidente Humberto Castello Branco que dá imediatamente início a Operação Limpeza no país.

A CONSOLIDAÇÃO DO REGIME

Enquanto o Regime comemora seu quarto aniversário com pomposos desfiles da semana da independência, circulavam notícias diárias sobre a intervenção da polícia na UNB. Prisão e desmantelamento, é a isso que se resumem os noticiários.. Também merece destaque os acontecimentos envolvendo a Primavera de Praga como uma insurgência contra Moscou, mas isso são pequenas notas comparado ao grande espaço dado para a ARENA, partido governista de amplos poderes e divulgação da posição política ante os acontecimentos que tendem a fechar ainda mais um regime de extrema brutalidade. Isso se concretiza com as manifestações estudantis em todo o país e com o pronunciamento histórico do Deputado Márcio Moreira Alves, denunciando a institucionalização da tortura no país (como pretexto). Destaque para a advertência do General-Presidente Artur da Costa e Silva para o Congresso Nacional, assim acenando com novo Ato Institucional, este seguido de pedido de licença para processar o referido Deputado, com uma fragorosa derrota para o governo com a negativa por parte da Câmara. O Correio do Povo exclama: “Saímos do Estado de Direito para o Estado de Fato!”

Foi nesse contexto que materializa-se a publicação do AI-5, Ato Institucional nº 5, decorrendo a partir daí, uma crescente supressão de direitos básicos. Direitos humanos violados, condições subhumanas de tratamento, tortura, fome, flagelo, desaparecimento forçado, além da censura aos órgãos de imprensa.

Após 1968, nossos objetos de estudo em questão continuaram legitimando os atos da Ditadura-Civil Militar. Conforme o Correio do Povo (p.1, 1973) abordara em matéria de capa com grande destaque notícias da repressão no Uruguai, mais precisamente em Montevidéu, destacando que o Governo do Presidente Bordaberry dissolvendo a CNT, Confederação Nacional dos Trabalhadores e prendendo seus líderes, acusados de subversão.

No mesmo contexto notas sobre ondas de sequestros que invadem a Argentina e ainda relatos rápidos de um possível levante no Chile de setores rebeldes do exército contra o Governo de Salvador Allende que em resposta a essa insubordinação fechou rádios e censurou jornais de oposição ao seu governo. Sobre o agravamento da crise no Chile, o Correio do Povo (p.3, 1973) dá grande destaque para a rejeição dos deputados chilenos a respeito do pedido de Estado de sítio por parte de Allende.

O jornal A Razão apresenta a Ditadura Civil-Militar, mantendo sua posição de denunciar e responsabilizar os atos do Governo Constitucional de João Goulart e o próprio povo, com notícias tendencistas e maquiadas. Em uma de suas edições o jornal A Razão (p.6, 1968)

“notícia” amplamente a subversão no país e acompanha atentamente as investigações acerca do atentado no Aeroporto de Guararapes em Recife, Pernambuco e a detenção de estudantes universitários em Congresso Regional da extinta UNE à época, em Curitiba no Paraná.

Já o Correio do Povo, apresenta um posicionamento mais reticente em relação ao país. Ao mesmo tempo em que não se indis põe com o Governo, a Censura e o seu aparato repressivo, mantém uma posição de necessária transparência e menos calcado no direitismo latente, tão forte entre a imprensa da época, principalmente a impressa, que não era imparcial.

O Correio enfatiza, naquele fim de 1968, diariamente notícias sobre a prisão de líderes da AP, a Ação Popular, organização da esquerda católica desmantelada em Minas Gerais por policiais federais e pequenas notas sobre a caçada ao mais temido inimigo da ditadura, o líder da ALN, Ação Libertadora Nacional, Carlos Marighela. As manifestações estudantis continuam pelo mundo afora, mas o Correio do Povo registra apenas pequenas notas, omitindo por exemplo os combates forjados nas ruas do país, principalmente as de cunho estudantil, trabalhadores e popular.

O EXPRESSO, UMA VISÃO UM POUCO DIFERENCIADA

O jornal O Expresso diferencia-se um pouco dos outros dois jornais pesquisados. Segue uma linha de jornalismo de informação dando espaço para situação e oposição, claro que entendemos não ser a mesma linha seguida pelo Coojornal, uma cooperativa de jornalistas que seguiam uma linha escancarada de oposição ao regime, sendo esta objeto direto de investigação por parte do SNI, Serviço Nacional de Informações.

Em 1978, o jornal O Expresso, notabiliza-se por destacar em letras garrafais de primeira página a prisão do General Hugo Abreu, por se opôr ao governo nas entrelinhas e ameaçar divulgar um manifesto denunciando a corrupção e a linha-dura do regime, compartilhando o jornal também, a opinião de políticos importantes da cidade sobre os desdobramentos do acontecimento.

É importante ressaltar que em nenhum momento o jornal relata denúncia sobre tortura sistemática em suas linhas editoriais, mas parece conceber um compromisso com a comunidade santamariense registrando em suas colunas uma sessão da Câmara de Vereadores que debate a corrupção no Planalto, então Governo Geisel, o preço elevado de produtos de primeira necessidade, como parte das críticas feitas pelos vereadores opositores ao Governo Federal. Mantendo uma certa idôneidade comenta sobre a censura que estaria acarretando auto-censura na imprensa do país e chega a um momento de reflexão sobre a política nacional, divulgando a

opinião de legisladores influentes sobre a eleição do quinto General-Presidente, João Baptista Figueiredo, do apoio da situação, e dando maior destaque a crítica da oposição que chama-o de “incapaz”.

DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO DO ACERVO PESQUISADO

Conforme análise a respeito dos documentos pesquisados, embora esses sejam em sua totalidade jornais, percebemos a sua condição de boa preservação e conservação, apesar de ser de nosso conhecimento que as instalações da instituição que serviu como amparo para a pesquisa não são ainda as adequadas para a prática de acondicionamento dos fundos.

Sabemos da necessidade do Poder Público investir em nossa Memória para preservá-la e da dificuldade criada para os profissionais trabalharem, mas embora tudo isso ocorra é fato registrar que o acervo de jornais está em bom estado. Sempre com a preocupação do manuseio dos jornais por serem de papel de material frágil e difícil conservação. O acervo está bem armazenado, em local apropriado, embora não acondicionado e sem medidas tomadas para sua segurança, para que se evite sinistros como incêndios, roubo, deterioração, enchente e ataque de fungos e bactérias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se com o desenvolver da pesquisa que os jornais pesquisados se diferenciam por sua postura, opinião e modo de difundir as informações ante os acontecimentos desde janeiro de 1964 até 1978, período esse que abrange a preparação para o Golpe Civil-Militar e a chamada Abertura Política. Escolhemos esse período por entender ser de refluxo, reorganização e importante para a sociedade não só santamariense como também a influência que as informações e como elas chegam ao usuário e sua aceitação pelo modo que elas são colocadas.

Por isso a pesquisa não ficou restrita somente em pesquisar nos jornais citados, destacando-se a preocupação de buscar informações nas bibliografias existentes sobre o tema, embora seja direcionada a pesquisa aos jornais como objeto de estudo no desenvolvimento do acesso e difusão de documentos, esses elementos fundamentais na teoria arquivística.

A pesquisa se torna fator importante, pois não chegamos ainda a uma conclusão que faremos futuramente tornar-se um estudo muito mais aprofundado acerca do tema, dissertando ainda mais por entender ser apaixonante e difícil, mas gratificante.

REFERÊNCIAS

A RAZÃO. **Atentado em Guararapes**. 14/12/1968. Santa Maria: 51ª ed. p.3. Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria.

A RAZÃO. **Ato Institucional 5**. 14/12/1968. Santa Maria: 51ª ed. p.1. Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria.

ALMEIDA FILHO, H.; BONES, E.; TUBINO, N.. **Sequestro. Um crime grosseiro fere o país**. Coojornal, Porto Alegre, p. 15-20, jan. 1979.

ASEFF, M. **Retratos do exílio: solidariedade e resistência na fronteira**. Santa Cruz: EDUNISC, 2009. 261 p.

BELLOTTO, H.L. **Arquivos Permanentes: tratamento documental**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991. 198 p.

BELLOTTO, H.L. **Arquivística: objetos, princípios e rumos**. São Paulo, Associação de Arquivistas de São Paulo, 2002.

BRASIL. Lei nº 8.159, de 11 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 08, 11 jan. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L8159.htm. Acesso em: 27 de set. 2022.

CONARQ. **DICIONÁRIO DE TERMINOLOGIA ARQUIVÍSTICA**. Disponível em: http://www.arquivonacional.gov.br/download/dic_term_arq.pdf. Acesso em: 04 de março. 2021.

CORREIO DO POVO. **Repressão no Uruguai**. 1/07/1973. Porto Alegre: 226ª ed. p.1. Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria.

CORREIO DO POVO. **Crise no Chile**. 1/07/1973. Porto Alegre: 226ª ed. p.3. Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria.

CUNHA, L.C.. **Operação Condor: o sequestro dos uruguaios: uma reportagem dos tempos da ditadura**. Porto Alegre: L&PM, 2008. 472 p.


DELIZOICOV, E.. **Dossiê Mortos e Desaparecidos Políticos no Brasil**. Centro de Documentação Eremias Delizoicov. Disponível em: <http://www.desaparecidospoliticos.org.br/>. Acesso em 20 de março 2022.

GASPARI, E. **A ditadura derrotada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LOPES, L.C. **A informação e os arquivos: teorias e práticas**. Niterói: Eduff, 1996.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E.M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

O EXPRESSO. **Corrupção no Planalto**. 16/04/1978. Santa Maria: 34ª ed. p.1. Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria.



SILVA, J.M. **Vozes da legalidade: política e imaginário na era do rádio.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2011. 223 p.

VIVAR, J. E. E.; SILVA, R. B. P. da; KONRAD, G. V. R. (orgs.). **Guia do Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria.** Santa Maria: Série Instrumentos de Pesquisa, 1999. 28 p.

CAPÍTULO 3

POLÍTICAS PÚBLICAS E A IMPLANTAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NO BRASIL¹

Ana Paula Rohrbek Chiarello
Edite Maria Sudbrack

RESUMO

O presente estudo é fruto de uma pesquisa bibliográfica, que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, o qual visa compreender as Políticas Públicas e a implantação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no Sistema Nacional de Ensino (SNE) brasileiro. O PAR caracteriza-se pelo conjunto de ações pensadas pelos estados e municípios com apoio da União, buscando maior equidade e qualidade para a Educação. Em tela, uma das características do PAR é pensar em um Plano estratégico que possibilite um caráter participativo e de colaboração por parte dos gestores e sociedade em geral. Nesta perspectiva tem-se como proposta entender a partir de alguns apontamentos históricos os avanços e retrocessos das Políticas Públicas no Brasil e suas proposições que resultaram na implantação do PAR. Conclui-se que o PAR é o resultado dos avanços políticos educacionais e tem permitido que as ações do Governo Federal tenham maior abrangência, compromisso e participação nas políticas educativas na ótica de uma educação de melhor qualidade, equidade e inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: PAR. PNE. Políticas Públicas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A proposição inicial deste texto busca entender aspectos da trajetória das políticas públicas no Brasil até a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR). A qual vem refletir acerca dos problemas nacionais, regionais e municipais resultantes da má distribuição de tributos que garantem a educação, saúde, bem estar, entre outros já assegurados na Constituição Federal Brasileira de 1988.

O PAR é considerado pela União um instrumento de colaboração e descentralização de ações educacionais, uma articulação necessária entre o PAR, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Neste sentido, esse capítulo tem como objetivo geral analisar as políticas Públicas que propuseram a implantação do PAR no Brasil.

¹ Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Doutorado em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Wesphalen- RS.

Sendo assim, inicialmente apresentam-se alguns apontamentos na trajetória Política Educacional antecedente à implantação do PAR no Brasil. Em segundo momento resalta-se as Políticas Públicas que propuseram a implantação do PAR no Brasil, apresentando os três ciclos do Programa já vivenciados até agora. Em terceiro momento busca-se elencar possíveis relações entre as ações propostas durante a elaboração do PAR, na possibilidade da constituição de possíveis territórios, reforçando valores democráticos.

APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL

No Brasil a educação foi se consolidando de forma lenta, diferente de outros países ocidentais. Alguns aspectos políticos foram responsáveis por esse processo lento no ensino Brasileiro, uma característica social, baseada na exclusão.

Inicia-se o apontamento a seguir, na década de 1930, conforme considerado por Saviani (2008) um período em que o Movimento da “Escola Nova” tomou força no Brasil, período que de acordo com Shiroma et. al. (2002) buscou-se adaptar a educação a diretrizes que se definiam tanto no campo político quanto educacional, criando assim um ensino de melhor qualidade. Shiroma et. al. (2002, p. 18) afirma que pela primeira vez na história do país, uma mudança atingia vários níveis de ensino e se estendia a todo o território nacional.

Em 1931 foi criado o Conselho Nacional de Educação, conforme Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931, neste mesmo ano surge a IV Conferência Nacional de Educação promovida pela ABE (Associação Brasileira de Educação), esta conferência fora realizada sobre pressão política - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e a Constituição de 1934 a qual incorporou o sentido democrático do manifesto, dois importantes movimentos que propuseram um salto à educação, estabelecendo ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva aos adultos, contribuições do educador Anísio Teixeira que marcaram esse período, com um clima de esperança.

De acordo com o Manifesto dos Pioneiros (2010, p. 40, 41) a Educação Nova, propunha “servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social”. Percebe-se que após quase um centenário, muitas ainda são as angústias, questões como: a escola deve ser única e comum, sem privilégios econômicos de uma minoria, por um ensino laico, gratuito e obrigatório, todos os professores com formação universitária, gestão democrática, questões essas já abordadas no manifesto de 1932 e hoje ainda muito atuais.

Este ideário durou pouco, pois com o Estado Novo, em 1937, militares e católicos não aceitaram as ideias dos pioneiros no Plano de Educação, inserindo ensino religioso e a moral cívica ao nível básico de ensino. De acordo com o Manifesto no período do estado novo a escola estava inspirada para uma concepção burguesa, deixando o indivíduo numa autonomia isolada e estéril. Reafirmava-se a inexistência da perspectiva de uma nação brasileira, em condições de igualdade e valorização da diversidade.

As reformas no Ensino, nos anos de 1940, complementaram o ensino proposto em 1930 com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sendo posto em execução a Lei Orgânica do Ensino Industrial, a Lei Orgânica do Ensino Comercial, Criação do Senai e Senac. Esse período continuava marcado pelo dualismo, em que, as camadas mais favorecidas conseguiam acesso ao ensino superior enquanto que aos trabalhadores restavam as escolas primárias.

Esse período interrompeu os anos de luta, o qual só retomou em 1945 com a redemocratização. A Carta de 1946 de acordo com Shiroma et. al. (2002) defendia a liberdade e a educação dos brasileiros, assegurando como direito de todos e atribuindo pelo poder público a obrigatoriedade de garantir, na forma de Lei, a educação em todos os níveis.

A Redemocratização foi o período em que a ditadura se encontra vencida e alguns pioneiros foram chamados para repensar a educação. Em 1950 novos avanços surgem como a criação da CAPES e CNPQ e um longo debate e luta ideológica sobre os rumos da educação brasileira, surge também o “Movimento em Defesa da Escola Pública” tendo como idealizadores, Florestan Fernandes, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, dentre outros, deste movimento surge o Manifesto dos Educadores de 1959, esse manifesto que foi essencial para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

Nos anos de 1961 a 1970, as reformas foram pensadas no novo regime, com o objetivo de uma educação para a formação de “capital humano”, instituindo novos níveis escolares, além do ensino de Moral e cívica. Neste período foi realizada a implementação do Salário educação, um recurso estabelecido pela Lei 4.420/64 e vigente até os dias atuais.

Nos anos de 1980 a educação brasileira estava em estado dramático, de acordo com Shiroma et. al. (2002, p.44) “50 % das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30 % das crianças estavam fora da escola”. Muitos intelectuais se envolveram na construção da proposta dos educadores pensada anteriormente e em 1988 nasce a “Constituição da República

Federativa do Brasil”, a qual reconhece a educação como direito e permanece atual até os dias de hoje.

As reformas dos anos de 1990 também envolveram intelectuais na elaboração de pareceres e referenciais, tendo como prioridade assegurar o acesso e permanência a escola, na época alguns programas auxiliaram como “Tá na hora da escola”, “Acorda Brasil”, “Bolsa Escola”, “Dinheiro direto na Escola”, “Alfabetização Solidária”, dentre outros. Outros avanços que se fazem necessários citar foi o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e o Plano Nacional de Educação (1963) (PNE). Nesses avanços surgem novos debates a cerca da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sendo alterada e publicada em 1996.

Saviani (2008) destaca que tanto a Pedagogia Tradicional quanto a Pedagogia Nova foram ingênuas e idealistas, por acreditarem que seria possível modificar a sociedade por meio da educação. Realça que é preciso problematizar a afirmação de que “[...] as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude” (SAVIANI, 2008, p.46).

Como citado, anteriormente à década de 1990, várias medidas com impacto na educação foram pensadas, porém as mesmas começam a ser colocadas em prática uma década depois. Diante destas necessidades que vieram surgindo para responder as demandas educacionais e por buscar oferecer acesso e qualidade ao ensino, entende-se que buscando garantir esses desafios o MEC propôs em 2007 a instituição do programa de apoio técnico e financeiro a municípios com menores desempenhos educacionais.

Assim, em 2007 novas políticas educacionais surgem com o intuito de melhorar a qualidade, eficiência e equidade por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, de acordo com Saviani (2007) com repercussão positiva pois, focava principalmente na qualidade do ensino, tendo como carro chefe ao Plano a promulgação do Decreto nº 6.094/2007 o qual dispôs o “Plano de Metas Compromisso todos pela Educação”, agregando 29 ações do MEC e descentralizando parte do processo para estado e municípios.

Esses apontamentos de Políticas Públicas realizados em diferentes períodos foram momentos de luta, cujas relações entre educação e política são destacadas por Saviani que podem “[...] tanto auxiliar análises de situações concretas como pode ser aplicado a outros domínios” (SAVIANI, 2008, p.73). Neste sentido, vale ressaltar que muitos momentos políticos necessitam serem retomados sempre buscando direitos educativos, respeito e

participação. Busca-se a seguir entender quais políticas implementaram o Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, conhecido como Plano de Ações Articuladas (PAR).

POLÍTICAS PÚBLICAS QUE PROPUSERAM A IMPLANTAÇÃO DO PAR NO BRASIL

Pensar e analisar as políticas públicas desencadeadas pelo governo federal nos últimos anos faz-se necessário para viabilizar um melhor diagnóstico da realidade da educação. Para demonstrar isso, far-se-á uma exposição deste instrumento de planejamento dos entes federados locais, criado em 2007, pelo decreto 6.0942, o qual institui o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, o qual é parte integrante do PAR.

De acordo Sudbrack e Farenzena (2016, p. 62) “O plano de metas, como política inserida pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) tem como propósito fazer avançar a qualidade da educação básica, a partir das diretrizes que transitam pelo acesso e permanência, gestão de sistemas e redes, formação docente, entre outros”.

Para o desenvolvimento desta política, todos os estados e municípios foram convidados a participar por meio de adesão ao Plano de Metas (BRASIL, 2007). Os Planos por sua vez eram elaborados em troca de financiamento das ações na escola, tendo por objetivo, melhorias na educação básica e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

De acordo com Saviani (2007) a entrada em cena da palavra “plano” remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, pois o Manifesto diagnosticou a situação educacional do país como sendo marcada pela falta de “unidade de plano” e ausência de “espírito de continuidade”

Em 2007, 2.078 municípios assinaram o termo de cooperação com o MEC, em 2009 esse número dobrou para 4.015 municípios, de acordo com Santos, este termo de

colaboração está condicionado a uma série de fatores que vão desde o reconhecimento das obrigações de cada ente nas práticas de gestão até o propósito de ir ao encontro de uma atuação conjunta que conduza a uma efetiva educação de qualidade. (SANTOS et. al., 2017, p 677)

2 De acordo com Adrião e Gracia (2008) o Decreto 6.094, assinado quando do lançamento do PDE, apresenta as primeiras regulamentações sobre as responsabilidades dos gestores locais na esfera do Plano. Institui o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação, estabelecendo 28 diretrizes para a melhora da educação básica a ser implementadas pelos municípios, estados e o Distrito Federal com a colaboração da União, por meio de adesão voluntária.

Para entender o surgimento do PAR, notam-se seus primeiros movimentos na proposição das políticas públicas por meio da criação do Plano Plurianual (PPA) e a Lei 10.172 (BRASIL, 2001) a qual constitui o PNE (Plano Nacional de Educação).

A gestão pública a partir da Constituição Federal de 1988 passou a ser orientada pelos seguintes documentos: a Lei do Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA) (BRASIL, 1988, Art. 165). O PPA institui de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada. Nesse sentido, tem o papel de organizar todas as ações governamentais, sendo o mesmo pensado para cada exercício, ou seja, a cada quatro anos (BRASIL, 1988).

Valadão (2015, p.75) afirma que “Na educação a criação do PPA foi fundamental para a mudança na elaboração do planejamento educacional”. Assim pode-se entender o PPA como fruto de uma ação democrática, ou seja, necessária e obrigatória, independente do governo que assume.

Nessa direção, o PPA passa por avanços, conforme cita Valadão (2015, p.76) no período (2000-2003) denominado como “Avança Brasil”. Nesta etapa ocorreu a ampliação da qualificação profissional por meio das ações e programas como Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), mantendo-se a preocupação com a empregabilidade, renda e educação como pontos prioritários do planejamento. No período de (2004-2007) o Plano foi denominado "Plano Brasil de Todos" pautado na promoção da justiça social, ampliando a oferta de educação profissional, ensino superior, melhoria na qualidade e participação da sociedade, permitindo assim um processo democrático.

O PDE teve início em 24 de abril de 2007, com o Decreto nº 6.094, o qual de acordo com Brasil (2019, p.42), teve o objetivo de regulamentar as ações colaborativas, entre União, Estados, Distrito Federal (DF) e municípios, para implementação do PDE, por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação hoje conhecido como Plano de Ações Articuladas (PAR), propondo a participação das famílias e da Comunidade, por intermédio de projetos, programas e ações de assistência técnica e financeira, para melhoria da qualidade educacional.

Essa assistência técnica e financeira proposta pela União de acordo com Sudbrack e Farenzena (2016) podem ser obrigatórias ou voluntárias, na qual a obrigatória diz respeito ao

que é preconizado por Lei, já a assistência voluntária é diversa, concebendo desde formação docente até infraestrutura física e material para as escolas.

O PAR já teve três ciclos implementados, o 1º Ciclo (2007-2010) criado pelo Decreto nº 6.094/2007, momento da realização do primeiro diagnóstico da situação educacional dos estados e municípios para o recebimento de Transferências Voluntárias. Após a criação o Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, conforme Brasil (2019, p.44) apresentou em suas metas “- Atendimento baseado em vulnerabilidades sociais; - Construção de creches; - Reformas, ampliações, construção de escolas; - Caminho da Escola; - Brasil Profissionalizado; - Mobiliários escolares”.

No período de (2011- 2014) –Foi realizado um novo diagnóstico construindo um novo Plano de Ações Articuladas, dentre as políticas públicas educacionais contemplou-se programas e projetos que proporcionassem melhorias na educação, resultando em um aumento no Ideb.

Ainda em 8 de junho de 2012 foi publicada a Resolução CD/FNDE nº 14, a qual de acordo com Brasil (2019, p.42) “Estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro às redes públicas de educação básica dos Estados, Municípios e Distrito Federal, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR)”.

Dentre as principais metas realizadas neste período segundo Brasil (2019, p.42) contemplou-se “-Termos de compromisso; - PAC (creches e quadras escolares; veículos; mobiliários e equipamentos); - Emendas parlamentares; - Escolas rurais, quilombolas e indígenas; - Metodologias inovadoras; - Regras para transferência de recursos;” percebe-se assim um grande avanço neste segundo ciclo.

Em 25 de Junho de 2014 é aprovada a Lei nº 13.005 a qual aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) vigente até 2024, propondo 20 metas e estratégias que estão vinculadas ao PAR do 2º Ciclo, conforme exposto a seguir:

- Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias nacionais estabelecidas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).
- Estratégia 7.5: Formalizar e executar os planos de ações articuladas, dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores, professoras, profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar. (BRASIL, 2019, p.42)

O terceiro Ciclo do PAR aconteceu de (2016-2020) período de Reformulação do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec),

de acordo com Brasil (2019, p. 45). Inicialmente foi implantado em 2016 nos estados. O DF e os municípios são orientados e apresentar um novo diagnóstico para elaboração de um novo PAR. Em setembro de 2017 iniciou-se a Elaboração dos Planos de trabalho os quais precisaram ser estruturados em consonância com o PNE para (2014-2024). Assim, o alinhamento do PAR com o PNE se dá nas 20 metas e estratégias relacionadas à educação básica. Outro fato que possibilitou a integração do PAR com outros sistemas do Ministério da Educação, como Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (CACS-Fundeb) e Sistema de Gerenciamento de Atas de Registros de Preço (Sigarp).

O Plano Nacional de Educação (PNE) só foi aprovado pela Lei 10.172 em 9 de janeiro de 2001 o qual teve vigência até 2010, período de muitas dificuldades, conforme citado por Dourado:

o PNE traduz esse movimento, na medida em que se configurou, na qualidade de proposição, como uma política de Estado, mas, na prática, não se traduziu como mecanismo de regulação capaz de nortear as diretrizes de planejamento, gestão e efetivação das políticas educacionais, como se espera de um plano nacional que contribua para o pacto federativo. (DOURADO, 2010, p.688)

Percebe-se como um momento necessário e de muitos desafios em abrir o debate para a sociedade, essa busca por atender a essa necessidade fez com que se buscasse estruturar um PNE de acordo com Valadão (2015) com um regime de colaboração e embasado pelos pilares de uma visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social.

Em 2007, junto às ações propostas pelo PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) constituiu-se um conjunto de ações conforme definido por Saviani,

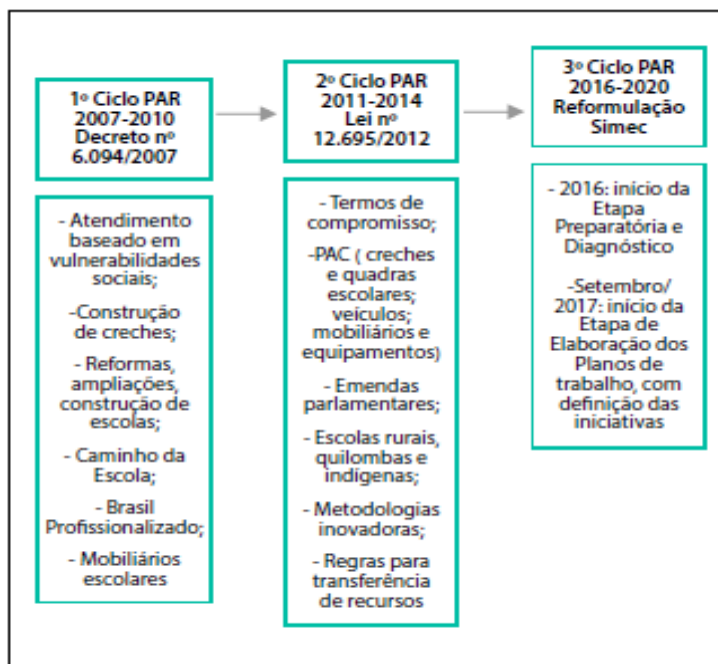
com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este. (SAVIANI, 2007, p. 1239):

Assim, conforme Brasil (2019, p. 45) o PNE foi “o principal ponto de convergência das políticas públicas da educação brasileira para o período de 2014-2024”, suas diretrizes metas e estratégias desenham um horizonte para onde os esforços dos entes federativos e da sociedade civil deveriam estar canalizados, a fim de consolidar um sistema educacional que respeitasse o

direito à educação em sua totalidade. Para colaborar com esse esforço, o alinhamento do PAR com o PNE se dá nas 20 metas e estratégias relacionadas à educação básica.

A seguir propõem-se a apresentar uma linha de tempo dos três ciclos já realizados pelo PAR e seus principais objetivos:

Tabela 1: Ciclos do PAR.



Fonte: BRASIL (2019, p.54).

Assim, percebe-se que o PAR além de um instrumento de Planejamento, teve critérios para atendimento aos entes federados e no decorrer dos anos novos programas foram surgindo, bem como novas metodologias, uma característica que vale ressaltar no 3º Ciclo foi a estruturação entre PNE e PAR, permitindo desta forma um alinhamento do PAR com as 20 metas do PNE.

PAR COMO POLÍTICA PÚBLICA INSERIDA NO PNE

Para o estabelecimento da melhoria na qualidade educacional tornou-se necessário pensar na execução do Plano de metas que tanto no PDE quanto no PNE não se efetivaram. Neste sentido adotou-se o PAR e segundo o Decreto nº 6094, o MEC articula o PNE com o PAR por meio de Planejamento de ações.

O IDEB de acordo com Valadão (2015) passou a ser o referencial de qualidade da educação e o indicador que verifica o cumprimento de metas. Os gestores municipais são facultados a aderir ou não ao Plano de Metas, porém, caso não participem perdem a oportunidade de receberem investimentos para a Educação.

Os programas integrados ao PAR são divididos de acordo com suas quatro dimensões, as quais são agrupadas de acordo com suas características, de acordo com Brasil (2019, p.45) “As dimensões e áreas de atuação são agrupamentos de grandes características referentes aos aspectos de um sistema de ensino. Os indicadores são aspectos da realidade que se pretende avaliar, medir e analisar. O avanço da educação em determinado município, estado ou no Distrito Federal pode ser verificado a partir da evolução dos indicadores presentes no diagnóstico, anterior ao planejamento das ações do PAR”.

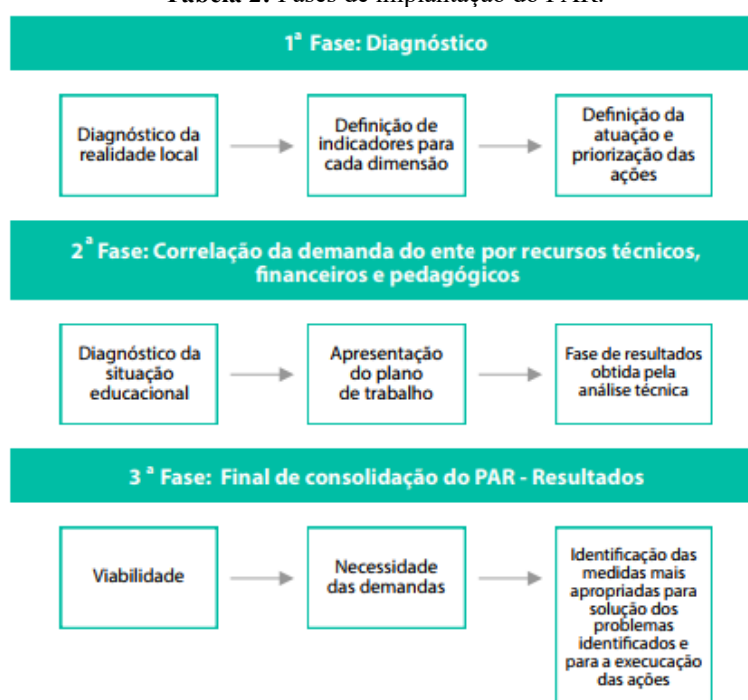
Dentre as dimensões Brasil (2019) cita: 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Profissionais da Educação; 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Essas dimensões podem ser classificadas em duas grandes categorias: infraestrutura e pedagógica.

O PAR é então,

Construído com a participação dos gestores e educadores locais, baseado em um diagnóstico de caráter participativo. Elaborado a partir da utilização do instrumento de Diagnóstico para a coleta de informações quantitativas e qualitativas na rede municipal/estadual/distrital, permitindo a análise compartilhada do sistema educacional. BRASIL (2019, p. 53)

Às fases de implantação do PAR, de acordo com Brasil (2019) são compostas pelo Diagnóstico, correlação da demanda do ente por recursos técnicos, financeiros e pedagógicos e resultados, conforme esquema a seguir:

Tabela 2: Fases de implantação do PAR.



Fonte: BRASIL (2019, p.54).

Percebe-se que o PAR possibilitou grandes articulações entre municípios e o MEC, por exemplo, facilitando controle dos repasses financeiros e transparências em seus gastos, conforme dados informados ao Simec, tornando a qualidade da educação, uma meta a ser alcançada.

Além dos dados informados ao Simec é também realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), a qual permite uma maior abertura e participação do poder público, profissionais de Educação e sociedade em geral, embora ainda com pouca participação, é um momento fundamental para se discutir o futuro da Educação, propondo ações e discutindo as metas já existentes com o objetivo de avançar em direção a melhoria e qualidade da educação.

O PNE estabelece metas e estratégias vinculadas ao PAR e para atender as demandas o MEC e o FNDE prestam assistência técnica e financeira desde a elaboração do diagnóstico até a finalização da prestação de contas dos recursos recebidos. Farenzena et. al. apresentam a seguinte problematização:

O que é o Plano de Metas/ PAR? O que está enunciado no Decreto 6.094/07? A resposta é positiva, mas temos que considerar que, como ação pública, a política Plano de Metas/PAR é atualizada pelas traduções que os atores, em diferentes posições e níveis, realizam no contínuo movimento de sua formulação-implementação. (FARENZENA et. al., 2012, p. 163)

Assim, é possível auferir que a concepção de PAR não é algo novo em nossa história, um assunto que viabiliza uma escola de qualidade, com aspectos inovadores, desafiadores e de possibilidades. Embora muitas dificuldades já foram ultrapassadas, a partir de 2016, algumas dessas práticas vem se perdendo na Educação. No entanto, enquanto educadores necessita-se fortalecer essa prática tendo como horizonte a ideia de Anísio Teixeira (1969) na qual ele propõem ainda sonhar por uma educação como fenômeno de civilização, capaz de elevar o espírito humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos apontamentos históricos da Política Pública foi possível refletir que os avanços foram acontecendo de forma lenta, porém, ainda existem os entraves políticos que influenciam no alcance das Políticas Educacionais.

Considerando esses aspectos apresentados anteriormente, refere-se à necessidade de entender às políticas que propuseram o PAR. Analisando os três ciclos já vivenciados, pode-se concluir que a adesão é imprescindível para que se possam realizar o planejamento da educação com assistência técnica e financeira do MEC.

Concluí-se assim, que, o PAR pode ser considerado uma política Pública de Educação, priorizando o regime de colaboração e participação entre União, Estados e Municípios, quando, descentraliza as ações da União para os entes Subnacionais, possibilitando maior autonomia por parte desses entes federados e possibilitando ações mais próximas da realidade o que contribui para a melhoria e qualidade do ensino.

Trabalhando no viés proposto por Moll (2012, p. 37) em que a escola tem um papel específico ao construir uma ponte pedagógica entre os estudantes e sua cidade, dado o caráter longitudinal e sistemático que a mesma ocupa na vida dos cidadãos. É neste sentido, que vincula-se o PAR como uma possibilidade de ponte, por possibilitar mudanças nas ações e participação na elaboração dos Planos como forma de transformar as escolas em lugares prazerosos, interessantes, nas quais as crianças permaneçam com significância.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. **Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, N. 135, p. 779-96, dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000300012>

AZEVEDO, Fernando de. [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**– Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores) ISBN 978-85-7019-516-6. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em 30 de out. de 2021

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 16 de nov. de 2021

BRASIL. **LEI Nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf. Acesso em 16 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.695**, de 25 de julho de 2012. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/3819-lei-n%C2%BA-12-695,-de-25-de-julho-de-2012>. Acesso em 06 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 Out. 2021.

BRASIL. **Plano de Ações Articuladas – PAR: Caderno de estudos / Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE**. Assessoria de Educação Corporativa. - 1. ed. - Brasília : MEC, FNDE, 2019. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fpe/par_caderno_estudos_compactado.pdf. Acesso em 03/10/2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 09 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/3171-decreto-n%C2%BA-6094-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em 09 out. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões estruturais e conjunturais de uma Política**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtnrL8zS3sGpnrYkwf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 03/10/2021.

FARENZENA, Nalú; ROSSI, Alexandre José; MACHADO, Maria Greti farias; BATISTA, Neusa Chaves. **Implementação de Planos de Ações Articulados Municipais: Achados de uma pesquisa de avaliação**. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/526>. Acesso em 22 de jan. de 2022.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; BUENO, Belmira Oliveira; FERREIRA, Diego. **O Plano de Ações Articuladas e as políticas de formação de professores na Baixada Fluminense: tensões e acomodações**. Ensaio: aval. pol. públ. educ. 25 (96) • Jul-Sep 2017 <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500829>

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 03/10/2021

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SUDBRACK, Edite Maria; FARENZENA, Nalú. **Assistência técnica e financeira da união aos entes subnacionais: o desafio da equidade**. JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS v.10, n.19 | Janeiro-Junho de 2016 | PP. 57-67. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49955>. Acesso em 24 ago. 2021.

VALADÃO, Adriana. **O plano de ações articuladas na gestão educacional: desafios à implementação das políticas educacionais em municípios de mato grosso do sul**. 2015. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/ADRIANA%20VALAD%C3%83O.pdf>. Acesso em 02/10/2021.

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO EM UM MUNICÍPIO DO NOROESTE DO PARANÁ¹

Raquel Moraes Silva
Elias Canuto Brandão

RESUMO

O capítulo analisa a situação político educacional dos jovens e adultos camponeses de um município da região Noroeste do Estado do Paraná a partir de pesquisa de campo e de leituras bibliográficas referentes à educação dos povos do campo. Partindo das práticas pedagógicas da Educação do Campo, objetivou compreender o direito negado ao acesso à escola, se por negligência ou omissão dos gestores responsáveis pela efetivação de políticas públicas apropriadas a essa modalidade de ensino. O estudo, realizado em 2015, aprofundou essa modalidade educacional demonstrando que o direito ao estudo por parte dos jovens e adultos deve ser garantido e respeitado, prioritariamente ocorrendo no campo, onde os estudantes residem. Para o feito, utilizou-se como método as análises bibliográficas de pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) voltadas para o campo, estudo de um Projeto Político Pedagógico, e entrevistas semiestruturadas por amostra com alunos, professores e pedagogos da EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos. Povos do campo. Direito ao estudo. Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

Analisar a situação político educacional dos jovens e adultos do campo de um município na Região Noroeste do Paraná, procurando compreender o tratamento da educação aos camponeses em comparação ao tratamento dado aos que residem na cidade, demonstrando que a escola é o espaço onde cada indivíduo deve ser respeitado em relação ao seu meio e a sua realidade, é o teor do estudo do presente capítulo.

Partimos dos princípios e objetivos da Educação do Campo, uma vez que esta valoriza as especificidades dos homens e mulheres trabalhadores da terra. A Educação do Campo proporciona inserção de métodos e didáticas para adequar o ensino aos interesses e necessidades dos que trabalham e residem no campo, condizentes com a identidade e realidade dos mesmos. Sendo assim, ressalta-se que:

¹ Estudo resultado de pesquisa realizada em 2014, como Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) em Pedagogia, na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus de Paranavaí), e apresentado no III SEDIC-GESPEDIC-UNESPAR, em 2020, atualizado para essa publicação.

A Educação do Campo, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais; emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas (PARANÁ, 2008, p. 29).

A população residente no campo é composta por diferentes identidades. São pessoas de diferentes idades, comunidades, famílias, organizações, movimentos sociais, entre outras especificidades, e a Educação do Campo visa possibilitar a essas pessoas a condição de se organizarem em busca do futuro (PARANÁ, 2008, p. 27), independentemente de serem crianças, jovens ou adultos.

Considera-se a relevância de se compreender, dentro da Educação do Campo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com um olhar para os moradores das áreas rurais que após um período afastados da escola retornaram aos estudos, observando as suas peculiaridades e práticas no campo.

Percebe-se haver um número considerável de jovens e adultos do campo sem escolaridade. Para esses, muitas vezes são negados o direito do acesso à escola, por negligência ou omissão dos responsáveis pela efetivação de políticas públicas apropriadas a essa modalidade de ensino, indicando negação a um direito prescrito na Constituição Federal de 1988: direito a educação (BRASIL, 1988). A negação se dá na forma da oferta de escolas no campo (na não oferta) ou meios de transporte para estudar em escolas na cidade.

Percebe-se que os alunos jovens e adultos provenientes do campo ficam em prejuízos, vez que o ensino continua sendo realizado como se todos os alunos fossem da cidade, sem considerar as especificidades dos camponeses, sendo importante uma mobilização no âmbito pedagógico e dos profissionais da educação em buscar entender a exigência da lei no que tange à educação para os povos do campo, pois a prática não condiz com as propostas pedagógicas institucionais sobre o tema.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de adultos² no Brasil começou no período Brasil Colônia com a vinda dos Jesuítas visando evangelizar os índios. Por muitos anos os jesuítas foram os responsáveis por promover e organizar a educação no Brasil colônia, mas quando a educação deixou de ser

² No período colonial iniciou-se a Educação de Adultos e não a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

interessante para a coroa portuguesa os jesuítas foram expulsos em 1759. Houve então uma regressão na educação (GENTIL, 2005, p. 2).

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, a educação ficou a cargo do Império. Começava a história de restrição da educação apenas às classes dominantes (a elite), deixando profundas marcas na educação brasileira. Somente tinham acesso à educação nessa época os filhos dos colonizadores portugueses, homens e brancos, excluindo os povos negros e indígenas. Assim, a educação no Brasil delimitou o contexto onde a classe dominante era a principal detentora de conhecimento formal (STRELHOW, 2010).

Em 1824 foi outorgada a Constituição Imperial, que em seu texto garantia a instrução primária a todos os cidadãos, mas nas entrelinhas já se sabia que os índios e negros não teriam direito (BRASIL, 1824), mas abriu possibilidades para a luta pela educação de toda a população, vez que a educação escolar não era somente privilégio das crianças brancas do sexo masculino filhos de quem tinha poder e posse.

Com o Ato Adicional em 1834, o governo imperial encarregou as províncias como responsáveis pela educação primária (BRASIL, 1834). Foi na prática, uma maneira artificiosa do governo eximir-se do cargo de mantenedor da educação da maioria da população brasileira, transferindo assim sua responsabilidade às províncias. O Ato Adicional aplicava-se principalmente à população adulta, mas foi designada para todas as pessoas, pois nessa época era muito grande o índice de analfabetismo e também o número de crianças fora da escola.

Após o início da República, em 1890, o índice de analfabetismo era de 82% da população. Em uma população de 14 milhões de crianças, apenas 250 mil tinham acesso à escola (AGUIAR, 2001).

Nessa época a educação voltada para os adultos era vista como um ato de caridade (STRELHOW, 2010). Mas além de caridade, havia interesses políticos e econômicos na iniciativa do letramento dessas pessoas. No campo da economia houve uma percepção de que isso seria imprescindível para que o progresso acontecesse no país. “Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (STEPHANOU; BASTOS, *apud* STRELHOW, 2010, p. 51), evidenciando preconceito e exclusão por parte das pessoas letradas quanto aos que não possuíam instrução, além de enfatizar que o principal intuito não era o de humanidade, e sim o de “progresso” para o país.

Nem bem o Brasil se torna República, em 1891, e o governo transfere o encargo da educação primária aos Estados e Municípios, e o voto passou a ser um direito somente de

pessoas letradas e com posses. “Agora estava garantida na lei a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta” (STRELHOW, 2010, p. 51).

No início do século XX, com o processo de industrialização, começou-se a dar “uma certa” importância para a educação dos jovens e dos adultos, porém essa preocupação era no sentido de desenvolver a sociedade e não de educar o cidadão. Após 1924, quando a Associação Brasileira de Educação (ABE) foi criada, na mesma,

[...] as discussões giravam em torno de uma luta contra esta calamidade pública que tinha se instalado. O analfabetismo era considerado uma praga que deveria ser exterminada. No âmago destas discussões estava presente a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar. Era necessário tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país (STRELHOW, 2010, p. 52).

Em 1947, o governo apresentou a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adultos que, segundo Scortegagna; Conceição, *apud* Moura; Serra (2014), p. 4):

A Campanha de Educação de Adultos pretendia-se numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois seguiria uma etapa de “ação em profundidade” voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário (SCORTEGAGNA; CONCEIÇÃO, *apud* MOURA; SERRA, 2014, p. 4).

Nessa época o trabalho de alfabetização realizado com os adultos era da mesma forma de como se alfabetizavam crianças, e em meados de 1950 a Campanha de Educação de Adultos teve fim após ser criticada (MOURA; SERRA, 2014).

Entre as décadas de 1950 e 1960 houve novas mudanças nas políticas públicas voltadas à educação dos jovens e dos adultos, gerando uma nova visão sobre os analfabetos. É neste contexto que surgem os ideais da nova pedagogia de alfabetização de adultos sugerida pelo educador Freire (FREIRE; NOGUEIRA, 1993), que era a favor da educação da população excluída, a qual ele denominava de educação popular. Ele a definia como:

[...] esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece que, é preciso *poder*, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer a escola de outro jeito (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 19).

Freire desenvolveu uma metodologia para ser utilizada na educação dos adultos, que pela primeira vez considerava as especificidades do educando. Alertava que a educação serve tanto para oprimir como para libertar o povo, vendo-a como um ato político.

O início da década de 1960 foi então marcado por muitos movimentos em favor da educação popular: o Movimento da Cultura Popular (1960), Movimento da Educação de Base (1961) e o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (1961), tendo fortes

influências de Paulo Freire na conscientização das classes populares na busca de melhorias de vida (MOURA; SERRA, 2014).

Os trabalhos de conscientização realizados pelos movimentos são interrompidos com o golpe militar-civil, em março de 1964. Os movimentos de educação popular e Freire passaram a serem vistos pelo governo como ameaças. O governo militar passou a ditar as regras e acabou com os movimentos sociais, visto que estes eram antagônicos ao governo. Enquanto o governo objetivava controlar, os movimentos de educação objetivavam uma transformação social e foram perseguidos, exilando centenas ou milhares de lideranças sociais, educacionais e políticas, criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) para contrapor os movimentos de educação de base. Para o governo militar, o Mobral seria a solução para erradicar o analfabetismo. Vale destacar que a ação central do programa era ensinar a ler e escrever, sem submeter os educandos a uma formação crítica (MOURA; SERRA, 2014), a questionamentos, a ler por trás das palavras e dos acontecimentos.

Com a nova República, em 1985, o governo republicano substituiu o MOBRAL pela Fundação Educar. Esta passou a atuar juntamente com os municípios dando suporte a programas de alfabetização e educação básica para adultos. Quatro anos após é promulgada a Constituição de 1988 e essa, no artigo 208, prescreve que o Estado deve assumir um maior compromisso para com a EJA, nesses termos: “o acesso ao ensino fundamental gratuito, inclusive aqueles que não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, art. 208, inciso I).

Em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação de Jovens e Adultos passou a ser definida como uma modalidade da Educação Básica, devendo ser prioridade a erradicação do analfabetismo. O conselho Nacional de Educação manifesta-se a respeito de questionamentos à EJA e, em 10 de maio de 2000, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo a EJA como um direito, e não como caridade (BRASIL, 2000), no entanto evidenciando que a EJA possui uma história de conflitos no que diz respeito a diferentes concepções de sociedade e de negação de direitos às classes populares, negação que continua contra os descendentes, na maioria negra, e aos migrantes, indígenas, trabalhadores braçais, entre outros. Todos se sujeitam a lidar com os efeitos dessa história de dominação/opressão e descaso político e social cometida pela elite portuguesa/brasileira do Brasil Colônia ao Brasil República, do século XVI ao XXI, agravando-se nos governos dos presidentes Michel Temer

(2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022)³, com fechamentos ou não abertura de turmas de EJA.

Essa modalidade de ensino foi criada para, de alguma forma, reparar a dívida com as classes populares e, de acordo com o relator das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no Parecer 11/2000:

[...] a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (BRASIL, 2000b, p. 7).

Muitas são as marcas deixadas pelo preconceito e marginalização desses jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade considerada “adequada” durante a história do Brasil. Foram excluídos e considerados culturalmente inferiores, tornando difícil a reparação, pois, a maioria, sobretudo os que residiam nas áreas rurais, possuíam baixa autoestima, considerando-se incapazes de aprender e progredir, conformando-se com a sua realidade e com os rótulos a eles atribuídos: atrasados, rudes, jeca-tatu... A respeito dessa introjeção, Freire (1987) diz que:

[...] a dualidade existencial dos oprimidos que “hospedando” o opressor cuja “sombra” eles “introjetam”, são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que, quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não chegam a ser “consciência para si”, assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão (FREIRE, 1987, s/p).

Quando um indivíduo, seja do campo ou cidade, é submetido a uma situação de opressão e desvalorização, tende a acreditar ser inferior a seu opressor, e historicamente gerações foram oprimidas e desvalorizadas, tornando o processo de mudança complexo, mas não utópico.

ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS RESIDENTES NO CAMPO

As últimas políticas para a educação de jovens e adultos têm sido de fechamento de inúmeras salas nas escolas em áreas camponesas. As ações de fechamento desrespeitam a Constituição Federal em 1988 que apregoa ser a educação obrigatória e universal para todos, em todas as instâncias (BRASIL, 1988).

³ Informações atualizadas para esta publicação.

Não existem muitas produções acadêmicas sobre a EJA, e de acordo com Arroyo (apud SILVA; COSTA; ROSA, 2011, p. 157), quando existem, fazem referência ao contexto urbano, desrespeitando claramente as determinações legais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996), por exemplo, reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, assim como aos processos específicos de aprendizagem dos que vivem e trabalham no campo, restando às escolas cumpri-la. Cita o artigo 28:

[...] na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, art. 28).

As cobranças e pressões sobre educação de jovens e adultos camponeses se apresentam desde o final da década de 1950, ganhando força a partir da década de 1990, pois esta década foi marcada por movimentos sociais que reivindicavam políticas públicas voltadas para a educação dos povos do campo.

Apesar de não ter o nome “campo” até 1998, e sim educação rural, projetos foram desenvolvidos, entre eles: Alfabetização Solidária e pensado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA⁴, ambos pelo governo federal. No Paraná, foi desenvolvido o Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário – PEART, alfabetizando os trabalhadores temporários: boias-frias e assalariados rurais, contribuindo direta ou indiretamente com a educação de jovens e adultos.

Em 1998, o termo Educação do Campo surge como contraponto ao termo educação rural. Preocupados com o modelo de educação existente e com a ausência de políticas do Estado brasileiro, naquele ano, 1998, a CNBB, MST, Unicef, Unesco e UnB⁵, organizam a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, no município de Luziânia-GO, onde, dentro da Educação Básica, discutiu-se a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Andrade e Di Pierro (apud OLIVEIRA; FILHO, 2011), o objetivo

⁴ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, para atender os trabalhadores assentados.

⁵ Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e Universidade de Brasília – UnB.

principal daquele encontro histórico foi despertar a sociedade para reivindicar dos governantes a efetivação de políticas públicas voltadas à educação dos povos do campo.

O PRONERA, por exemplo, programa criado em 1998 pelo governo federal, um pouco antes da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, tornou-se espaço de construção da Educação do Campo (SANTOS, MOLINA, JESUS, 2010). Suas vertentes estão ligadas à valorização da identidade do camponês e sua inclusão como sujeito participativo na sociedade. De acordo com Pereira:

[...] o PRONERA se tornou a expressão de uma parceria estratégica entre o governo, as universidades e os movimentos sociais rurais, com o objetivo de desencadear um amplo processo para Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos da reforma agrária, representando assim, um promissor instrumento contra o alto índice de analfabetismo e a baixa escolaridade dos assentados (PEREIRA, 2008, p. 18).

Assim, a Educação do Campo, a partir de 1998, que não é só a educação das crianças, foi ganhando dimensão e desencadeando uma série de ações e projetos educacionais em vários estados do Brasil. As ações dos movimentos sociais do campo, segundo Covre (*apud* ALEGRO & FERNANDES, 1996, s/p.), “[...] voltam-se para as bases perseguindo a possibilidade de autonomia, autogestão, cessação de privações de toda ordem, como condições para a liberdade e igualdade pressupostas na ideia de cidadania”, que o estado moderno sempre dificulta à população.

Resgatado historicamente as informações sobre a EJA e a Educação do Campo, atentemo-nos à prática da EJA no município estudado na região Noroeste do Paraná.

A EJA NA PRÁTICA

O município localiza-se no Noroeste do Estado do Paraná, e de acordo com o censo do IBGE de 2010, possuiu uma população de pouco mais de 15 mil habitantes, sendo que desses, mais de 2.800 residiam na zona rural (IBGE, 2010). A quantidade de camponeses indica a necessidade de escolas no campo para atendimento aos estudantes que fazem parte dessas comunidades e melhor atendê-los, facilitando o acesso ao conhecimento e à cultura. No entanto, dada à inexistência de escolas no campo, os alunos se locomovem para estudar em um dos colégios da cidade.

Para compreender a situação dos jovens e adultos que se deslocam para estudar na cidade, dialogar-se-á com alunos moradores da zona rural, além de professores e pedagogas da EJA. Constatou-se vários fatores que os levaram a abandonar a escola: no caso das mulheres o fato de deixarem os filhos pequenos em casa, a falta de incentivo; no caso dos homens, trabalho para o sustento da família e distância da escola. O retorno à escola ocorre para aprender mais,

conseguir melhores chances de trabalho e oportunidades de um futuro melhor, como respondeu uma das entrevistadas: “Para aprendizagem e conhecimento e perspectiva de um futuro melhor”.

Observou-se que durante suas vidas não tiveram oportunidades de estudar em uma escola rural próxima de suas residências no campo, pois as mesmas já haviam sido fechadas ou não tinham turmas de EJA em aberto. Interrogados sobre as dificuldades de locomoção até o colégio na cidade, as respostas são parecidas: chuva, frio e lamas na estrada, a exemplo da resposta: “Estradas destruídas com as chuvas, desmoronamento e rompimento da barragem Pe. Eduardo”.

Enfrentam dificuldades diárias, mas demonstram força de vontade em estudar e têm perspectivas de um futuro melhor, após concluírem os estudos. Uma das entrevistadas disse: “Tenho vontade de futuramente fazer faculdade”, mas a maioria quer apenas concluir os estudos, aprender a ler e a escrever, ou seja, adquirir independência por meio da leitura e a escrita.

Professores que participaram do estudo disseram que por ter oportunidade dentro do currículo, trabalham temas diversos, incluindo o solo e a vegetação local nos estudos. Uma das professoras disse: “Sou professora de Artes e penso que através da música, dança e teatro por vezes fazemos referência aos costumes e saberes do campo”. Mas há professores que não interagem com os povos e a vida do camponês. Um deles foi categórico em informar que não inclui ou trabalha temáticas referentes ao local de moradia, trabalho, ou seja, à vida dos estudantes da EJA, apenas segue os conteúdos pré-determinados pelo Estado, pela escola ou município. É o reproduzidor de conteúdo.

Perguntado como enxergam os alunos das áreas camponesas que estudam na cidade, dois professores disseram que observam cansaço, timidez, ausência de perspectiva de vida: “São alunos carentes, com dificuldades de aprendizado”. Um terceiro professor possui uma visão diferente: “eles vêm para a cidade em busca de escolaridade e novos horizontes, mas contribuem com seus conhecimentos próprios, de sua realidade”.

Questionados se propõem atividades diferenciadas na sala, visto haver alunos provenientes do campo, disseram que não. Descreveram que as atividades são as mesmas para todos, mas utilizam referências voltadas à população camponesa e outras formas de criatividade como a produção de cartazes e vídeo-aulas, assim como encontram possibilidades de adequar os conteúdos às especificidades dos alunos camponeses em sala de aula, o que nem

sempre fazem. Um dos professores disse que se inspira em Paulo Freire, procura o diálogo, saber o que o aluno faz, o que planta, etc., trabalhando aquilo que é mais pertinente, partindo da realidade do educando. Os demais ignoram metodologias, didáticas e estudos que indicam partir da realidade e das experiências dos educandos. Não são criativos, optando por reproduzir conteúdos pré-determinados, no entanto, têm noção de ser possível discutir a situação dos povos do campo nas disciplinas de EJA, mas no geral, não o fazem. Um professor disse ser possível “por meio de projetos direcionados a essa finalidade”. Outro disse “que o diálogo entre professores e equipe pedagógica pode nortear o colégio a tratar com mais dignidade os povos do campo, que trazem para a sala de aula muitos conhecimentos que as pessoas da cidade não possuem”. Um terceiro disse ser possível “introduzindo [em] algumas das disciplinas a cultura desse povo e sua realidade”, mas que apesar de terem ciência e apresentarem sugestões, não fazem, não desenvolvem, prejudicando os estudantes e atrasando o aprender a ler, escrever e desvendar a realidade.

O município oferece formação a quem trabalha com EJA e um dos professores disse se identificar muito com o trabalho que realiza: “[...] trabalho com a EJA há 6 anos, bem como em Ações Pedagógicas Descentralizadas, que na sua maioria é composta por trabalhadores rurais. Me identifico muito com esta modalidade de ensino, pois ensino e aprendo ao mesmo tempo”. Outros professores trabalham a temática, mas não parecem se identificar com a EJA.

Alguns professores não estão conscientizados da importância da EJA para os povos do campo e desconhecem a Educação do Campo, mas há quem tem noção, no entanto, mesmo cientes de que há saberes diferenciados junto aos alunos do campo, apenas fazem referências à realidade durante as aulas.

O estudo evidenciou que os professores não têm realizado cursos ou capacitações sobre temáticas que tratam dos povos do campo, mesmo estando na legislação e nas orientações nacionais e do Estado do Paraná, afirmando sentirem necessidades de adequação dos conteúdos trabalhados às especificidades dos alunos do campo.

Além dos alunos e professores, dialogou-se também com as pedagogas da escola que atende a EJA sobre menções sobre a Educação do Campo no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, e se existem práticas pedagógicas voltadas aos alunos da EJA que residem nas áreas rurais, e se entende que o ensino para o aluno que mora no campo deve ser diferenciado do aluno que reside na cidade. Uma das pedagogas disse que o PPP faz “referência no ato situacional quando menciona sobre o perfil dos alunos”, que “A escola considera os saberes

trazidos pelos alunos, porém não existem práticas específicas sobre o tema em questão”, e que acredita “[...] que o ensino deve estar mais voltado para essa área, porém nossa escola não é específica do campo, dessa forma o ensino não é totalmente voltado para isso”. A segunda pedagoga entende que “O ensino deve ser diferenciado no que tange a valorização do homem do campo, um ensino voltado à permanência das famílias (técnicas diferenciadas de manejo). Em relação aos conteúdos curriculares da base comum, não deve ser diferente”.

Além de professores e professoras, dialogou-se com as pedagogas. Entendem haver necessidade de se dar mais atenção aos moradores do campo, “Valorizando os conhecimentos prévios que possuem; estimulando-os à permanência com qualidade no campo; estímulo à produção agrícola familiar”, além da “[...] necessidade de refletir mais sobre o assunto, estudar os documentos orientadores para dar mais embasamento para tomada de decisões”.

O estudo indicou pouco envolvimento da escola com as propostas e orientações pedagógicas no que se trata à Educação do Campo. Observa-se que se a gestão pedagógica e a gestão política tivessem conhecimento das orientações pedagógicas e das Diretrizes do Estado do Paraná e Diretrizes nacional sobre a Educação do Campo, incluiriam no PPP orientações aos conhecimentos e vivências dos camponeses na aprendizagem dos estudantes da EJA. A não inclusão descompromete o educador a ter um olhar para estes povos, mesmo o município sendo rural, com muitos sítios e cinco assentamentos da Reforma Agrária, vez possuir raízes históricas de seus municípios aos moradores do passado. A este respeito, afirmou Loyola (2003) que a sociedade do município estudado,

[...] possui suas raízes históricas nos imigrantes italianos, japoneses, espanhóis, russos, poloneses, árabes, portugueses, síriolibaneses e etc; que muito contribuíram para o desenvolvimento do município, daí a variedade de traços característicos de etnias diferentes nas famílias da comunidade, descendentes dos imigrantes, além da presença também de famílias descendentes de brasiguaios, paraguaios (advindos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) que atualmente têm contribuído na formação da comunidade, com a fixação de suas terras (LOYOLA, 2003, p. 19).

A Proposta Pedagógica Curricular da Educação de Jovens e Adultos do Colégio, ao mencionar o perfil dos estudantes, evidencia que os educandos são:

[...] adolescentes, pais e mães de família viajantes, trabalhadores temporários (bóias-frias), assentados, acampados, desempregados, trabalhadores do comércio e da zona rural, vileiros rurais de diferentes etnias, gêneros, crenças e de diferentes modos de trabalhar e viver, de se organizar e resolver problemas, de lutar, de ver o mundo e de resistir no campo (LOYOLA, 2010, p. 7).

Confrontando com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006), observa-se que devem ser consideradas as especificidades do educando para a elaboração do currículo, o que nem sempre ocorre:

Esses educandos trazem uma bagagem de conhecimentos de outras instâncias sociais, visto que a escola não é o único espaço de produção e socialização dos saberes. Essas experiências de vida são significativas e devem ser consideradas na elaboração do currículo escolar, o qual tem uma metodologia diferenciada porque apresenta características distintas do ensino regular (PARANÁ, 2006, p. 30).

As Diretrizes, ao fazer menção às instâncias sociais inclui o campo, e os municípios devem orientar que as escolas incluam no PPP a realidade sociocultural, mais quando se trata da EJA.

Ao contemplar a educação do campo na EJA, considera-se que “o campo” retrata uma diversidade sociocultural a partir dos sujeitos que nele habitam: os assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos das florestas, indígenas, descendentes negros provenientes de quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais. O reconhecimento das peculiaridades de quem vive no campo contribui para afirmar a identidade e valorizar o trabalho desses povos, sua história, sua cultura e seus conhecimentos (PARANÁ, 2006, p. 31).

Adianta as Diretrizes que a proposta de pensar e organizar planejamento e ações no currículo para os povos do campo deve ser vista como um desafio e não como um dever, visto que “As populações do campo são formadas por diferentes gerações, etnias, gêneros, crenças e diferentes modos de trabalhar, de viver, de se organizar, de resolver os problemas, de lutar, de ver o mundo e de resistir no campo” (PARANÁ, 2006, p. 31).

Enfim, não foi observado no município estudado uma intenção clara e objetiva por parte dos que elaboraram o currículo e o PPP em seguir as orientações das Diretrizes Curriculares estadual e nacional na inclusão das especificidades dos povos do campo, ignorando-os.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo nos possibilitou constatar que a escola deve ser um espaço de acolhida dos povos camponeses, sejam crianças, jovens e adultos, possibilitando o desenvolvimento do conhecimento e da cultura a que tem direito, dialogando constantemente o seu modo de vida, suas lutas, seus ideais, suas esperanças, suas realidades sociogeográficas e culturais, ou seja, formação integral, sobretudo aos estudantes da EJA.

Verifica-se a ausência de compromisso no que se refere à falta de continuidade das políticas públicas para esta modalidade, com prejuízo no processo de aprendizagem, visto que os estudantes jovens e adultos se deslocam até a escola da cidade por terem tido negado o direito à escolas próximas de suas residências no campo. O agravante constatado é de que adentram aulas que desconsideram suas peculiaridades, experiências de vida e conhecimentos acumulados.

Constata-se enfim que a equipe pedagógica precisa de um envolvimento maior no pensar a proposta da Educação do Campo, inserindo as especificidades e características do campo, além do conhecimento da cultura, realidade social, política e econômica no projeto pedagógico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de adultos no Brasil: políticas de (des) legitimação** [s.n.]. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de educação, Campinas, 2001. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000218836>. Acesso em: 26 de ago. 2015.

ALEGRO, Regina Célia; FERNANDES, Maria das Graças. Alfabetizar/ensinar história no PEART. In: **Revista História e Ensino**. Universidade Estadual de Londrina. V. 2. p 43-53. Londrina, 1996. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12754/11090>. Acesso em: 26 de jul. 2015.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. **Lei nº 16, de 12 de Agosto de 1834**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 23 de jan. de 2016

_____. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Promulgada em 25 de março de 1824. Rio de Janeiro. 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 23 jan. 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB, nº 1, de 5 de julho de 2000** – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Parecer 11/2000 CNE/CEB**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília. 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17°. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer** – teoria e prática em educação popular. 4 ed., Petrópolis: Vozes, 1993.

GENTIL, Viviane Kanitz. EJA: Contexto histórico e desafios da formação docente. In: **Pesquisa e Práticas Educativas**. Cruz Alta-RS: UNICRUZ. 2005. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/viviane%20kanitz%20gentil_nov2005.pdf. Acesso em: 03 de dez. 2015.

IBGE. Censo Demográfico 2010 – **Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Dados referentes ao município de Terra Rica. IBGE, 2010. Disponível em: <http://ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?lang=&codmun=412730&search=parana|terra-rica>. Acesso em 03 dez. de 2015.

LOYOLA, Colégio Santo Inácio de Loyola. **Projeto Político Pedagógico**. Terra Rica-PR. 2003. Disponível em: <http://www.trasantoinacio.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/2750/19/arquivos/File/ppp/pppversaofinal12012.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2016.

_____. **Proposta Pedagógica-Curricular** – Educação de Jovens e Adultos. Terra Rica-PR. 2010. Disponível em: <http://www.trasantoinacio.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/2750/19/arquivos/File/propostaeja.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2016.

MOURA, Vera Lucia Pereira da Silva; SERRA, Maria Luiza A. A. **Educação de Jovens e Adultos**: as contribuições de Paulo Freire. Trabalho de conclusão do curso de pós-graduação a distância lato sensu em Educação de Jovens e Adultos (EJA), pela Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande/MS. 2014. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_33_1426693042.pdf. Acesso em: 10 de jan. 2016.

OLIVEIRA, Edna Castro de; FILHO, Custódio Jovêncio Barbosa. Educação de jovens e adultos e educação do campo: políticas públicas e os sentidos do direito a educação. In: **Revista da Faculdade de Educação da UFC**. São Carlos. V. 36. Mar. 2011. Nº 2. Disponível em: <http://www.revistas.ufc.br/index.php/interação/article/view/16714>. Acesso em: 18 de jul. 2015.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos** – Educação do Campo. Curitiba: SEED/PR, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED/PR, 2006.

PEREIRA, Fabíola Andrade. **A educação de pessoas jovens e adultas e a cidadania no campo**: um olhar sobre o PRONERA no norte do Tocantins. 134f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. Faculdade de Educação, João Pessoa, 2008. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4877/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 25 de jul. 2015.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos Santos Azevedo (Orgs). **Memória e história do Pronera**: contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

SILVA, Lourdes Helena da; COSTA, Vânia Aparecida; ROSA, Walquiria Miranda. A educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. [S.I.] **Revista Brasileira de Educação**. V. 16. Ed. Jan/Abr 2011. Nº 46. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a09.pdf>. Acesso em: 25 de jul. 2015.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Revista HISTEDBR**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Nº 38, p. 49-59. Campinas, 2010. Disponível em: [http://uab.ufac.br/moodle/pluginfile.php/14242/mod_resource/content/1/Caejadis%20-%20Texto%201%20\(Breve%20histu00F3ria%20da%20EJA%20no%20Brasil\).pdf](http://uab.ufac.br/moodle/pluginfile.php/14242/mod_resource/content/1/Caejadis%20-%20Texto%201%20(Breve%20histu00F3ria%20da%20EJA%20no%20Brasil).pdf). Acesso em: 03 de dez. 2015.

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA ALÉM DA CULTURA E DIVERSIDADE CULTURAL

Geandro de Souza Alves dos Santos
Elias Canuto Brandão

RESUMO

O presente capítulo discute as questões da pluralidade cultural e sua importância no processo de formação do indivíduo no meio camponês por meio da Educação do Campo para além da cultura e diversidade cultural, modalidade educacional voltada para a formação do homem do campo. Considera-se aqui que espaço camponês é local propício para existência da multiplicidade cultural a partir da interação e da socialização de experiências diversas nos processos de luta dos movimentos sociais; e como elemento de resistência educacional e cultural, contrapondo-se à perspectiva discriminatória da cultura camponesa. A Educação do Campo neste processo é vista como contraponto às perspectivas dos modos de produção capitalista e sua ideologia. Para desenvolver o estudo, utiliza-se conceitos teóricos do multiculturalismo crítico, vertente teórica e elemento de abordagem na formação docente, capaz de interpor resistência às imposições da cultura dominante, ou seja, instrumento que pode auxiliar os professores no trabalho pedagógico e na abordagem das diferenças sociais, culturais, econômicas e políticas junto à sociedade por meio da Educação do Campo, inserindo naquela realidade camponesa perspectivas e discussões que possibilitem os sujeitos, alunos, professores e comunidade no desenvolvimento do trabalho de valorização da cultura local, assim como compreender seu papel na sociedade moderna, fortalecendo os laços com suas raízes culturais e históricas, valorizando seu contexto e articulando conceitos e realidade, a fim de que o conhecimento favoreça a compreensão e convivência harmônica entre as diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Multiculturalismo. Resistência. Diversidade cultural.

INTRODUÇÃO

As questões de diversidade ou pluralidade cultural intensificadas pelos debates relacionados aos aspectos que caracterizam um povo ou uma determinada cultura em seu aspecto temporal, geográfico e sócio-político são elementos divergentes, sobretudo nos espaços de articulação do conhecimento, de discussão e das relações de poder, e tratando-se do campo, ter-se-á um olhar para as escolas que trabalham com a metodologia da Educação do Campo, pois tal proposta volta-se principalmente para a formação dos indivíduos que residem no campo: crianças, jovens e adultos, que participam de uma realidade diferente da urbana, de natureza cultural diferenciada, desvalorizada e tida como atrasada em relação a outras (SOUZA, 2008).

Assim, o capítulo perpassará questões que abordam a Educação do Campo, além da cultura e diversidade cultural e o papel da escola do campo na formação dos camponeses como elemento crucial da preservação da identidade. Para a discussão, utilizar-se-á as teorias do multiculturalismo crítico, com a perspectiva de nortear as implicações conflituosas das questões etnoculturais frente à contemporaneidade (SILVA; BRANDIN, 2008).

De acordo com Maclaren (2000) o multiculturalismo implica em vertentes que diferenciam o modo como os relacionam e o enxergam, tanto como elemento teórico científico, quanto político ideológico. Para ele, existem o multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico ou de resistência. Por outro lado, há discordâncias da posição pós-moderna do multiculturalismo, sobretudo quando se trata dos aspectos objetivos da Educação do Campo, que estão particularmente ligados a ideias e teorias que se aproximam das conjecturas marxistas. Didaticamente, aprofundar-se-á o multiculturalismo na última parte deste capítulo.

Perpasse-a a formação de professores e o trabalho multicultural nas escolas do campo, voltado para a compreensão das relações entre culturas e da dinâmica em que podem ser inseridas no trabalho docente que, com foco para a questão objetiva da Educação do Campo, precisa estar interligado às questões da liberdade e da resistência.

REVELAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para elucidar e compreender a proposta de educação do campo, faz-se necessário conhecer suas raízes, sobretudo suas características ideológicas, históricas e políticas, que se iniciam na educação rural, além de compreender qual pressuposto surge das articulações das classes dominantes do meio rural, em tempo, como política compensatória do estado pelo “atraso” no campo (ARROYO, 2004).

Face à proposta, a educação do campo está interligada ao enfrentamento de classes erigido pelos movimentos sociais na luta por direitos e por uma reforma agrária que não seja somente calçada nos aspectos econômicos, mas, também no desenvolvimento social, na valorização da cultura e no acesso ao conhecimento humano.

A resistência inicia-se pela proposta de ação pedagógica da Educação do Campo, díspares da educação rural, pois uma revela a educação segundo os interesses do Estado – educação rural – demarcando a presença do mesmo como política pública alicerçada nos interesses do capital; outra se consolida como contrapondo a este modelo – Educação do Campo – articulada, discutida e desenvolvida pelos movimentos sociais e pela sociedade organizada,

nacional e internacional, configurando-se assim uma Educação do Campo. E o que é uma e outra?

Para Souza; Reis (2009) a educação rural caracteriza-se pelo objetivo de ser instrumento de compensação histórica pelo já referido atraso no campo desconsiderando as especificidades e os interesses do mundo do campo. Em outra perspectiva, Ribeiro (2012) concebe a educação rural como instrumento dispare a identidades culturais e interesses econômicos destes povos.

Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados (RIBEIRO, 2012, p. 296).

A educação rural desconsidera a ligação do sujeito – o homem – com o meio – a terra –, das necessidades e especificidades, das dificuldades encontradas em termos de escolarização e principalmente de sua representatividade de identidade. Lemes (2010) é categórica ao afirmar que,

A educação rural foi proposta pelas elites rurais do país, como ação compensatória, tratando os sujeitos do campo como pessoas ignorantes, não entendendo que esses sujeitos não tiveram oportunidade para obter maior conhecimento e o que sabem são experiências adquiridas em sua vivência. Desta maneira como o setor econômico, a educação é organizada e dividida por classes correspondente as suas necessidades e interesses. No modo de produção capitalista a educação não visa atender o bem-estar coletivo, mas, as necessidades de produção/reprodução ampliada do capital (LEMES, 2010, p. 1325-1326).

Para Passador (2006), na verdade, não existe educação rural, mas, sim, fragmentos da educação escolar urbana introduzida no meio rural. A própria educação escolar é uma instituição emissária do poder que se concentra na cidade e subordina a vida do homem do campo. Políticas e projetos de educação rural capazes de “fixar o homem na terra” são ilusórios, pois trabalhadores rurais abandonam seu trabalho e seu local de vida e moradia porque não há mais condições políticas e econômicas de reprodução familiar (p. 115).

Já a Educação do Campo parte das necessidades dos sujeitos do campo. Como afirmou Caldart:

A Educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto pedagógico. O trabalho forma e produz o ser humano: a Educação do Campo precisa recuperar uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, do vínculo entre educação e processos produtivos, e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando esse acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses (CALDART, 2008, p. 28).

A concepção de uma Educação do Campo, desenvolvida no campo e para o campo é reafirmada pelos movimentos sociais do campo, conjecturando o enfrentamento e o embate

necessários na formatação da proposta, alicerçada sobretudo na valorização das identidades, da cultura campesina e do conhecimento humano ali desenvolvido, bem como nos ideais de reforma agrária como instrumento de desenvolvimento econômico. E, nesta direção, afirma Farias que

Compreendemos que a Educação do Campo busca olhar os sujeitos e considerar as diferenças de acúmulos de cada um/a e nisso consiste perceber que o campo necessita de uma educação que seja pensada olhando para suas especificidades e, portanto, o currículo urbano não dá conta de contemplar, tornando-se incapaz de enxergar esse espaço com suas características e funções específicas, e, nem por isso, menos importante, fazendo dele um apêndice do urbano, como se só existisse produção de conhecimento em um determinado lugar que, neste caso, é na cidade (FARIAS, 2014, p. 88).

Santos (2016) destaca que a Educação do Campo surge atropelando as agendas capitalistas da ONU, Banco Mundial, governo brasileiro,

O que se presencia é uma educação que aparece como elemento urgente nas pautas dos governos, dos movimentos sociais e da sociedade como um todo. É a Educação do Campo que se afirma a partir de ações concretas, na maioria, iniciativas dos movimentos sociais do campo, Universidades e entidades apoiadoras [...] (SANTOS, 2016, p. 41).

Observando as afirmações de diferentes autores, constata-se indicarem que uma escola do campo prevaleça de um projeto que galgue o fortalecimento das lutas campesinas e que dentro de suas especificidades resguarde o direito à educação pública de qualidade, do conhecimento humano, do saber científico, teórico e prático, ou seja, o acesso à produção do conhecimento universal humano, ao mesmo tempo que fortaleça as possibilidades de formação para a criticidade e utilização dos saberes.

Uma educação que se identifique com a identidade camponesa pode ser alcançada a partir de políticas públicas que não entorem apenas um elemento compensativo, mas sim de direito. Configura-se aí um dos grandes desafios da Educação do Campo. A manifestação dos direitos, uma proposta inovadora e construída a partir dos olhares dos povos do campo, tal qual expressas LDB 9394/96

Por ser um problema de classes, a oposição entre rural e urbano é uma questão social, que produz a exclusão do homem do campo. O conjunto das ações executadas, com base na racionalização econômica neoliberal, gera, em toda a sua extensão, sérias consequências sociais materializadas nos altos índices de exclusão social. Correntemente, no meio educacional, utiliza-se o termo "exclusão" para definir a prática discriminatória em relação aos portadores de necessidades educativas especiais – deficientes físicos, mentais, cegos, surdos e mudos. O que se pretende aqui é ampliar o sentido da exclusão em educação para categorias culturais e econômicas, como os privados financeiramente do acesso à escola, os povos indígenas, alunos que levam para a escola uma linguagem estigmatizada socialmente e, especificamente, os habitantes da zona rural, que por privação de direitos sociais cada vez mais aguda, têm o seu direito à educação negado (MARTINS, 2009, s/p).

É o trabalho e seus modos próprios de produção que caracterizam estes povos. A maneira como lidam com a terra, com o tempo, com a natureza, são relações que quando compartilhadas em um grupo social, ou seja, quando inferidas na coletividade, dão forma à identidade camponesa. São culturas diferentes somando-se à interação social e à produção sobre a terra.

É possível dizer que historicamente a educação camponesa fora tratada também como elemento desnecessário ao progresso dos povos do campo e suas necessidades, uma vez que estes estão intrinsecamente ligados ao trabalho braçal, por vezes sem o uso de tecnologias. Talvez, esta visão econômica preconceituosa tenha fomentado a premissa de que a cultura campesina esteja alienada ao progresso e, portanto, não passiva de credibilidade por parte daqueles que a têm como tal.

A Educação do Campo está relacionada às suas características sociais inseridas em seu conceito pedagógico e em seus objetivos, ligados aos seus aspectos de origem, às lutas e resistências dos povos camponeses e sua visão de mundo. A este respeito, revela-nos Molina que,

A Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agro negócio (MOLINA, 2006, p. 11).

Como afirma Molina, a Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais e entendendo os espaços de Educação do Campo como espaços de desenvolvimento de resistências culturais, conjectura-se que o multiculturalismo crítico ou de resistência sejam uma perspectiva que melhor norteia nossas argumentações. Assim, tratar-se-á de um modelo de educação que permita a reflexão sobre esta abordagem em seu contexto, no caso, o reconhecimento das características multiculturais da Educação do Campo.

Destaca-se que a escola do campo, concebida e imposta pelo poder constituído, o poder público, concebe uma estratégia de desenvolvimento e compensação pelo atraso no meio rural prejudicial a toda sociedade. Esta é uma perspectiva meramente de política governamental, sem nenhuma conexão com as referências ideológicas que advêm das concepções formuladas nos e pelos movimentos sociais ligados ao mundo camponês, sejam do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sejam indígenas, quilombolas, entre outros. Os movimentos sociais do campo têm absoluta convicção de que é possível, ao fornecer educação de qualidade aos moradores das áreas camponesas, permitir que vivam e permaneçam no

campo, contribuindo com produção de qualidade e com o mínimo de agrotóxicos possível, quando não totalmente orgânico. Concomitante à produção está a educação, e nesta direção, o art. 28 da Lei nº 9.394/96 – LDB evidencia que,

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, art. 28).

Ao visualizar-se a LDB, observa-se haver consonância com a vida cultural, o que possibilita as multiculturas inseridas na educação, como acontece em escolas do campo em assentamentos, indicando que a escola, em concomitância com sua função social, tem estado engajada na valorização cultural local, no respeito às diferenças culturais, sociais, étnicas, regionais e de gênero, bem como do engajamento social, ou seja, pluralidade, culturas – multiculturalismo, como já documentavam os PCNs em 1997, período em que se inicia a Educação do Campo pelos movimentos sociais do campo.

O tema Pluralidade Cultural propõe que sejam revistas e transformadas práticas arraigadas, inaceitáveis e inconstitucionais, enquanto se ampliam conhecimentos acerca das gentes do Brasil, suas histórias, trajetórias em território nacional, valores e vidas. O trabalho volta-se para a eliminação de causas de sofrimento, de constrangimento e, no limite, de exclusão social da criança e do adolescente. Além disso, o tema traz oportunidades pedagogicamente muito interessantes, motivadoras, que entrelaçam escola, comunidade local e sociedade: ampliando questões do cotidiano para o âmbito cosmopolita e vice-versa, colocando-se assim, simultaneamente, como objetivo e como meio do processo educacional (BRASIL, 1997, p. 39).

De acordo com Nascimento (2002), as características inerentes às escolas do campo, seus pressupostos e objetivos, partem da leitura de que a escola do campo é um espaço de resistência cultural e de valorização da identidade do homem do campo. Tal resistência, porém, não está ligada a uma perspectiva que se posiciona contrária ao desenvolvimento, mas sim à autonomia de produção e do rompimento com uma ideologia dominante contrária à vida comunitária e aos interesses locais, em detrimento do que espera os detentores do capital mundial, do agronegócio e da agroindústria. E neste sentido, o Parágrafo Único da Resolução CNE/CEB, 1, de 03 de abril de 2002, diz que

A identidade da escola do campo é definida pela sua 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 (MEC, 2002, art. 2º, § Único).

Quando os autores se atêm à história da educação dos povos do campo no Brasil, constatam que as ações implementadas foram de compensação pelos atrasos devido à falta de presença do Estado neste meio. Nesta vertente, Gaffo e Hoeller (2013), evidenciam que a cultura campestre no Brasil sempre foi considerada como retrógrada em suas expressões frente à sociedade capitalista, o que é ruim para o Estado brasileiro.

Há uma tendência dominante em nosso país, marcada por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora do lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, vê-se o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, onde camponeses e indígenas são vistos como espécie em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório a sua condição de inferioridade [...] (GAFFO; HOELLER, 2013, p. 38).

Neste sentido, a escola do campo, em contraposição ao modelo de educação rural proposto pelo Estado, requer ser um espaço de enriquecimento e de compartilhamento cultural onde os aspectos da multiplicidade, do respeito e da junção de perspectivas multiculturais estejam elencados em sua trajetória enquanto espaço do conhecimento.

Estudos e práticas indicam ser preciso que a escola do campo exerça, através da abordagem cultural, o rompimento com as amarras impostas pelo modelo capitalista constituído, pois os pressupostos deste nem sempre estão ligados aos interesses e objetivos desta, ou seja, à formação dos camponeses enquanto indivíduo de cultura própria e ligada às suas causas e perspectivas. Como nos afirma Munarin:

Educação é um direito social e não uma questão de mercado. A educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura – a cultura do campo – não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas (MUNARIN, 2011, p. 7).

A Educação do Campo forma e é formada pelos sujeitos que habitam no campo. É a soma das multiculturas. Sua coerção está implícita nas questões do mundo do trabalho e são fruto das reivindicações históricas interpostas pelos movimentos sociais do campo e desses povos. Essas reivindicações conjecturam os aspectos da territorialidade e das práticas coletivas que caracterizam as comunidades camponesas e sua identidade social, perpassada no conceito de formação humana e de produção de conhecimento (BATISTA, 2007).

O MULTICULTURALISMO CRÍTICO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O multiculturalismo é uma vertente teórica primeiramente difundida nos Estados Unidos e em países capitalistas, e ganha força enquanto movimento que visa romper com as questões históricas que representam a negação às culturas múltiplas. Segundo Pereira, *et al* (2013) não existe uma única definição para o termo multiculturalismo, pois a demanda se daria

desde as perspectivas liberais, folclóricas e críticas que dependem do modelo de sociedade em que se organizam.

Sua égide está ligada às questões das etnias e outras formas de organização política, cultural, educacional e social, que não seriam objeto de discussão em todos os modelos de sociedade ou microsociedades, como por exemplo, as comunidades rurais brasileiras, onde se encontram a maioria das escolas do campo que sofrem com o descaso dos governos, dos municípios, estados e federação.

As teorias do multiculturalismo, sobretudo aquelas que se apoiam no pensamento de Maclaren, não ensejam o embate entre culturas, mas a possibilidade de convivência entre estas, como modelo de sociedade que respeita e dialoga, utilizando as diferenças para o progresso e desenvolvimento dos entes, como forma de inclusão e valorização dos aspectos gerais que formam as comunidades.

De acordo com Silva (1999), uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e que valorize as diferenças sociais, políticas, econômicas, religiosas e culturais como meio de contribuição à sociedade humana só será possível a partir do momento em que o currículo das escolas se torne multicultural.

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem somente ser representados ou até mesmo totalmente excluídos de qualquer representação. Sendo assim, essas narrativas representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como referência, a de outros são desvalorizadas e proscritas. Dessa maneira, fixam noções particulares sobre gênero, etnia, classe e assim por diante (FERREIRA *apud* SILVA, 2012, p. 3).

Embora a posição de teoria pós-moderna seja uma das mais aceitas entre os estudiosos do multiculturalismo, este também está presente nas concepções de Marx e alicerça-se como movimento teórico durante o século XX com a perspectiva de auxiliar teoricamente no enfrentamento das questões de discriminação, tanto etnoculturais, como econômicas e políticas (SILVA; BRANDIM, 2008). Para Oliveira e Miranda,

O multiculturalismo crítico apóia-se em um pós-modernismo de resistência que leva em conta tanto o nível macropolítico da organização estrutural da sociedade, quanto o nível micropolítico. Sob esta perspectiva, estuda o cotidiano ou situa seus objetos de estudo no cotidiano sem perder a conexão com análises macroestruturais. Assim, desencadeia debates sobre e no multiculturalismo sem ocultar as suas conexões com as relações materiais, reintegrando ou desdiferenciando o cultural e o econômico, o simbólico e o material (OLIVEIRA; MIRANDA, 2004, p. 3).

Como antecipado, as conjecturas multiculturais e suas implicações, bem como as relações sociais, são questões que tomam novos parâmetros e se frutificam na

contemporaneidade, esta, acirrada quando se caracteriza como elemento ligado à globalização. Além do exposto, alicerçada no modelo capitalista, a globalização interliga as relações mundiais em seu aspecto econômico, cultural, social e político. Assim, as interações entre os povos ganham características cada vez mais de proximidade e universalização, ou seja, o intercâmbio de relações dos e entre os povos do campo provoca uma aproximação e uma troca que não se presencia nas relações entre os povos das cidades.

Quando se trata de troca, principalmente das questões culturais, observa-se que esta nem sempre acontece de forma pacífica, igualitária ou dentro dos mesmos parâmetros. Muitas vezes vem acompanhada de elementos de dominação e embate entre culturas, entre povos dos países pobres e ricos, dominado e dominador, entre aquele que se denomina avançado e o que é denominado de retrógrado. Está em jogo a inserção forçada do indivíduo nos meios de produção ou na sociedade moderna capitalista.

Neste sentido, quando se fala em educação e escola, ressalta-se a questão das práticas educacionais que precisam se voltar à compreensão das realidades locais, em seu aspecto econômico e também cultural (FREIRE, 2001), que a Educação do Campo pratica. Estes temas são abordados nos documentos oficiais através dos temas transversais ao proporem a inclusão curricular de conteúdos embasados na vivência do aluno, aliados às representações do cotidiano, incentivando a valorização como tempo e espaço, mas quando ocorre, é nas escolas do campo, que se encontram no campo.

A valorização da própria cultura pode ser dada a partir do entendimento e do conhecimento da pluralidade cultural humana e o conhecimento e a reflexão sobre as identidades culturais existentes nas escolas podem contribuir para que os professores que atuam nas escolas do campo lidem com estas questões com conhecimento sobre as diferentes culturas, assim como com as dificuldades do respeito às características culturais alheias, seja ela do camponês e suas ascendências regionais, e com as culturas urbanas.

Neste sentido, Maclaren (2000) defende que o multiculturalismo é um instrumento que pode auxiliar os professores no trabalho pedagógico, abordando o reconhecimento das diferenças de classes, de gênero, etnias e concepções do meio social, o que passa também pelo processo de formação de professores, principalmente com relação à criticidade e capacidade de enfrentamento dos paradigmas elencados no processo educativo. Um educador crítico seria, neste sentido, aquele capaz de observar, entender e agir diante das especificidades de sua função social. “Os educadores críticos devem, em primeiro lugar, reconhecer que a democracia existe

em um estado de paradoxo, que ela não tem qualquer visão universal do bem comum” (MCLAREN, 2000, p. 249).

Segundo Pansini e Neneve (2008), o multiculturalismo deve ser abordado nas faculdades e universidades, a fim de preparar os professores para o enfrentamento destes paradigmas que fluentemente compõem a realidade escolar na contemporaneidade.

É mister entender que o multiculturalismo não necessariamente significa o choque entre as culturas, mas sim a possibilidade de convivência entre elas, sem o ideário do dominador e do dominado, do evoluído e do retrógrado.

Assim, questiona-se: como é possível dirimir e formar conceitos, conhecer o tema, aplicá-lo e transformá-lo em elemento articulador de uma educação mais conexa com o mundo atual, sobretudo capaz de modificar as bases sociais em prol do bem comum, da concepção de direitos iguais, de iguais possibilidades, de aceitação do outro e dos direitos?

O educador, como diz Freire (2001), como um profissional reflexivo que se propõe ao pensamento crítico sobre a prática pedagógica, vê-se diante do desafio contemporâneo: acolher e dar espaço para o desenvolvimento de manifestações multiculturais e, ao mesmo tempo, manter-se fiel aos seus objetivos educacionais impostos pelo sistema capitalista vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado leva-nos a considerar que a escola do campo deve ser um espaço onde o trabalho pedagógico, acerca dos aspectos dos multiculturalismos, possa e deva ser desenvolvido com a finalidade de inserir naquela realidade escolar, perspectivas e discussões que possibilitem os sujeitos – alunos, professores e comunidade – no desenvolvimento do trabalho de valorização da cultura local campesina, compreender seu papel na sociedade moderna, fortalecendo os laços com suas raízes culturais e históricas, valorizando seu contexto e sua realidade. E de acordo com Arroyo (2004), a escola precisa ser um espaço de busca do conhecimento, cultura e da reflexão de valores e da identidade dos alunos que dela participam, bem como da comunidade que a cerca.

Assim, quando se fala em Educação do Campo, ultrapassa-se o contexto que trata somente do processo de escolarização do indivíduo, mas também da articulação de todo um espaço de inserção de lutas de construção de valores e do rompimento de barreiras.

Em questão, entra também o papel do professor como articulador destas demandas que, em seu processo de formação específica, necessita compreender diferentes abordagens como

proposta metodológica de libertação, como afirma Freire (2001), fazendo a diferença no desenvolvimento do conhecimento dos estudantes. Por isto a importância da formação dos professores. De acordo com Canen e Xavier (2011) a educação é um elemento relevante para o desafio no combate a preconceitos, sejam o preconceito de cunho racial, de gênero, de orientação sexual, de religião ou outros. A educação e o saber trabalhar a pluralidade permitem o diálogo entre culturas e, por que não dizer, entre os pensamentos dissonantes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. Educação básica e movimento social do Campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação popular do campo – Reconstituindo território e a identidade camponesa. In: JESINE. Edineide. **Educação e movimentos sociais**. Campinas, SP. Alínea 2007. p. 169-189.

BRASIL, Presidência da República – Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: **Cadernos Temáticos - Educação do Campo**. Curitiba: SEED/PR, 2008.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, V. 16, Nº 48, p. 641-661, dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 16 ago. 2015.

FARIAS, Maria Isabel. **Os processos de territorialização e desterritorialização da Educação do Campo no sudoeste do Paraná**. Dissertação de Mestrado. UNESP – Presidente Prudente-SP, 2014.

FERREIRA, Fernanda Nunes. **Multiculturalismo e currículo escolar: desafios e possibilidades para o novo milênio**. Pesquisa em pós-graduação. Série educação. V. 4, N. 7, p. 133-142, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GAFFO, Rosemeire Aparecida. HOELLER, Silvana Cássia. Educação voltada para o campo. In: FARIAS, Maria Isabel *Et all* (Org). **Experienciando a Educação do Campo**. Coleção ProJovem – Campo Saberes da Terra. UFPR – Litoral, 2013.

LEMES, Mariana Santos. Educação do/no campo: concepções e conceitos. UFMS, **Anais**. 2010. Disponível em: <http://www.ndh.ufms.br/wp-anais/Anais2010/Aceitos%20em%20ordem%20alfabetica/Mariana%20Santos%20LEMES.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

MARTINS, Fernando José. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. **Congresso Internacional Pedagogia Social**, mar. 2009 – Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 18 ago. 2017.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez. 2000.

MEC – Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 out. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIN, Antônio. **Educação na reforma agrária: gênese da Educação do Campo no Brasil**. In: Educação do Campo, Identidade em Construção. FETAEMG, 2 ed. 2011. Disponível em: <http://www.fetaemg.org.br/wp-content/uploads/2011/07/educacao-do-campo-2-edicao.pdf>. Acesso em 09 ago. 2015.

NASCIMENTO, Claudemiro Gody do. **Educação e cultura: as escolas do campo em movimento**. Goiânia: Fragmentos de Cultura/UCG-IFITEG, v. 12, nº 3, maio/junho, 2002.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro: N. 25, p. 67. Apr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 16 Ago. 2015.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil: o caso da Escola de Campo no Paraná**. 1.ed. São Paulo: Annablume, 2006.

PANSINI, Flavia; NENEVÉ, Miguel. **Educação Multicultural e Formação Docente**. Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 1, p. 31-48, jan./jun., 2008.

PEREIRA, Alexandre *et all.* Formação docente e multiculturalismo: um estudo com alunos dos cursos de mestrado e doutorado em educação da UFU. **Revista História e Diversidade**. Vol. 2, n. 1, p. 187 – 202, jan/jun. 2013. Disponível em: http://www.unemat.br/revistas/historiaediversidade/docs/edicao2013/alexandre_pereira,_form_acao_docente_e_multiculturalismo.pdf. Acesso em 04 Ago. 2015.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 293- 299.

SANTOS, Geandro de Souza Alves dos. **Educação Escolar para os povos do campo no município de Rosana-SP**. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Elias Canuto Brandão - Paranavaí, 2016.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**. Ano I, Nº 1, p. 51-66, Jan./Jun. 2008. Disponível em: <http://www.fit.br/home/link/texto/Multiculturalismo.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, Dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 out. 2020.

SOUZA, Neli Pereira; REIS, Rosini Mendes. **Educação do Campo e Prática Pedagógica**. 2009. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Geografia e História) - Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – Univale/Instituto de Estudos Avançadas e Pós-Graduação. Umuarama, 2009.

CAPÍTULO 6

O CONCEITO DE MEDIAÇÃO: UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA PERSPECTIVA MARXISTA NA TEORIA VYGOTSKIANA

Evelline Cristhine Fontana

RESUMO

O conceito de mediação ocupa a centralidade nas discussões teóricas da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, entendido como um processo para o desenvolvimento do sujeito a partir das interações sociais. Vygotsky foi um ávido leitor de Marx e fundamenta sua teoria a partir das contribuições epistemológicas do materialismo histórico e dialético. Esse estudo tem como objetivo compreender o conceito de mediação na Teoria Histórico-Cultural a partir das contribuições epistemológicas do Materialismo Histórico e Dialético de Marx e Engels. O estudo caracteriza-se como uma reflexão teórica e buscou-se metodologicamente por meio da pesquisa bibliográfica e da análise de conteúdo, compreender o conceito de mediação nas contribuições teóricas de Marx, Engels e Vygotsky. Utilizou-se as duas estratégias metodológicas, por compreender que ambas apresentam uma relação dialética na produção de conhecimentos. A partir das considerações teóricas e epistemológicas apresentadas, compreende-se que a mediação e o processo de transformação estão estritamente ligados para o processo de reconfiguração do encontro social. Assim, para uma educação transformadora e emancipadora precisa-se de uma nova conjuntura, ou seja, pensar a partir das contradições presentes na realidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Conceito de mediação, Materialismo Histórico e Dialético, Teoria Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

O conceito de mediação na Teoria Histórico Cultural desenvolvida por Vygotsky e seus companheiros, ocupa um lugar de destaque, porém requer uma análise epistemológica que permite uma maior compreensão da concepção do conceito como parte constituinte da teoria vygotkiana e sua relação com o processo de humanização do sujeito.

Identificar o marxismo nos escritos de Vygotsky, Lúria e Leontiev, autores fundantes da Teoria Histórico Cultural, trata-se de um desafio, visto que em muitas traduções de suas obras, retirou-se a base epistemológica marxista, principalmente nas obras com entrada no Brasil. Nesse sentido, a autora Zóia Prestes no livro “Quando não é quase a mesma coisa” (2012) aponta alguns equívocos de tradução das obras de Vygotsky que ignoram sua concepção marxista, ou realizam análises equivocadas que influenciam na compreensão de suas ideias no Brasil. Caracteriza-se como um recuo da teoria, em que num movimento do pós-modernismo

limpa-se algumas questões da teoria marxista para dar ênfase nas discussões de um pensador soviético no âmbito de uma sociedade capitalista e globalizada. Por isso a necessidade de resgatar e identificar as concepções marxistas na Teoria Histórico Cultural.

O materialismo histórico dialético considera que o homem não tem um contato direto com a natureza, essa relação é mediada pelo trabalho, que constitui o sujeito como ser social e estabelece um intercâmbio orgânico do homem com a natureza. Portanto, entendemos o trabalho como mediação para a formação do ser social. Ao partir da premissa que a relação homem/mundo não é direta e sim mediada, um dos pressupostos fundamentais da teoria histórico-cultural, advinda da teoria marxista, é o papel central do trabalho como atividade humana fundamental para o desenvolvimento humano (RIGON; ASBABR; MORETTI, 2016). De acordo com a perspectiva marxista, a teoria histórico-cultural considera que é na relação com o outro, nas interações que nos constituímos como ser social e cultural.

Diante uma breve exposição sobre a origem epistemológica da concepção de “mediação” na Teoria Histórico Cultural, esse trabalho tem como objetivo adensar teoricamente a compreensão do conceito de mediação na Teoria Histórico Cultural de Vygotsky, a partir das contribuições epistemológicas do Materialismo Histórico e Dialético de Marx e Engels.

Cabe reconhecer que elaborar um trabalho com o encontro de dois grandes teóricos é um projeto pretensioso e que não esgotará aqui as contribuições de cada um para a ciência, por ser um mergulho teórico denso e complexo, embora seja de grande importância conhecer.

Para atingir o objetivo proposto nesse trabalho, no primeiro momento será apresentada a compreensão de trabalho como mediação no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels que dá suporte epistemológico para a compreensão do conceito de mediação na Teoria Histórico Cultural. Por fim, a segunda parte do texto terá como foco a apreciação do conceito de mediação como valorização da cultura no processo de desenvolvimento do sujeito na Teoria Histórico Cultural de Vygotsky. Objetiva-se também, identificar nas duas postulações teóricas, a mediação como prática impulsionadora da emancipação de um sujeito crítico e reflexivo. Ressalta-se que esse trabalho não tem a pretensão de ser conclusivo, porém pretende essencialmente proporcionar reflexões teóricas acerca do conceito de mediação sob uma análise epistemológica.

METODOLOGIA

Esse estudo se caracteriza como uma reflexão teórica sobre o conceito de mediação a partir das contribuições epistemológicas do Materialismo Histórico e Dialético e da Teoria

Histórico Cultural. Para tanto, buscou-se metodologicamente por meio da pesquisa bibliográfica e da análise de conteúdo, compreender o conceito de mediação nas contribuições teóricas de Marx, Engels e Vygotsky. Utilizou-se as duas estratégias metodológicas, por compreender que ambas apresentam uma relação dialética na produção de conhecimentos.

De acordo com Gil (2007), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de materiais já desenvolvidos, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e outras produções acadêmicas. O trabalho de pesquisa bibliográfica é realizado por meio dos procedimentos de identificação e seleção de materiais acadêmicos relacionados ao tema de pesquisa, leitura e análise, relação com o objeto de pesquisa e elaboração de fichamentos dos estudos relacionados a uma temática. A documentação das informações científicas trata-se de tomar nota de todos os elementos necessários para a elaboração de um trabalho científico (SEVERINO, 1996). A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de certos materiais já disponíveis, que tem como objetivo analisar e enriquecer a leitura dos dados coletados (BARDIN, 1977).

Diante ao exposto, buscou-se estudos acadêmicos, como livros, artigos, dissertações e teses que apresentassem discussões teóricas sobre o tema da pesquisa para que fossem lidos e incorporados nas discussões teóricas apresentadas nesse trabalho de pesquisa. Ressalta-se o trabalho não se caracteriza como uma revisão de literatura sistematizada, e que o processo para a organização desse trabalho foi realizado de acordo com a intencionalidade apresentada no objetivo do estudo.

RESULTADOS

O trabalho como mediação no materialismo histórico e dialético

A Ideologia Alemã de Marx e Engels (2007) faz crítica ao idealismo hegeliano e ao materialismo de Feuerbach, momento em que os autores fazem um acerto de concepções filosóficas, proporcionando uma síntese do Materialismo Histórico e Dialético. No idealismo hegeliano, a dialética é a mudança pela incorporação, o que é negado é ao mesmo tempo mantido, é um movimento constante e complexo no qual a realidade está envolvida. Hegel atribuiu a consciência como essência da dialética, consciência sobre o real. Desse modo,

Para aprender o movimento do mundo, o pensamento deve submeter-se aos procedimentos que orientam o desenvolvimento das coisas, sendo o próprio pensamento também dialético. A dialética, portanto, está nas coisas e no pensamento, já que o mundo real e o pensamento constituem uma unidade indissolúvel, submetido a lei universal da contradição (ANDERY, 1988, p. 372).

A ideia de contradição para Hegel, está na necessidade de superar uma coisa em direção à outra, negar o anterior para ser substituído pelo novo. A contradição dialética como condição

para a evolução, a partir da consciência sobre o real. Nesse sentido, para o idealismo hegeliano, as ideias fazem realidade. Em oposição a essa concepção idealista, Marx concebe a dialética como materialista, em que a concretude e o material antecedem as ideias. Na dialética materialista tudo ocorre no plano material e histórico, somente depois no nível mental. Portanto, a história como luta de classes não pode ser entendida como uma coleção de fatos isolados, o social deve ser estudado como uma totalidade.

Antes de elucidar mais sobre o materialismo histórico dialético, é pertinente destacar que o pensamento hegeliano foi uma importante influência para a formação teórica de Marx e Engels, a oposição ao idealismo não significa uma total refutação ao seu pensamento, mas sim uma resignificação. Assim sendo, o método de Marx e Engels é denominado materialista por considerar que as condições materiais produzem as ideias, em que o movimento histórico é derivado das condições materiais da vida. Portanto,

[...] os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX, 1988, p.40).

O materialismo histórico tem como método de explicação a dialética, aplicado ao estudo das relações econômicas na sociedade e os meios de produção, tendo como finalidade a superação. Portanto, o materialismo histórico-dialético é uma teoria para analisar as leis sócio históricas com finalidade de promover mudanças sociais, ou seja, conhecer a realidade e buscar a revolução por meio da radicalidade. A radicalidade está estritamente relacionada à busca e o conhecimento da raiz do problema.

É importante destacarmos que o materialismo histórico dialético não é apenas uma teoria científica, mas é também política, que tem uma intencionalidade. Portanto, uma concepção de realidade, de mundo, de vida em conjunto. A postura em relação à realidade antecede o método que é construído durante o processo de explicação da realidade (FRIGOTTO, 2001). Em síntese, o materialismo histórico dialético busca a superação da desigualdade social, por meio da transformação radical da sociedade capitalista, e tem como sua maior significação chamar o homem à ação.

As contribuições filosóficas, dialéticas e revolucionárias produzidas por Marx e Engels, também chamadas de teoria marxista, exerceram fortes influências nas ciências humanas. E, com o intuito de compreender o homem no movimento histórico da humanidade, os ideais marxistas influenciaram os pensamentos de Lev Semenovitch Vygotsky, que desenvolveu a teoria histórico-cultural, cuja origem epistemológica está no materialismo histórico dialético.

Assim sendo, o método de Marx e Engels, o Materialismo Histórico e Dialético tem como objetivo compreender a materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, e o trabalho é considerado como categoria central nas relações do homem com a natureza que permite essa compreensão a partir da construção histórica e capitalista. “Para existir, deve o homem desempenhar uma certa atividade em relação à natureza exterior, adaptar-se a ela e não ser aniquilado. Tal adaptação se realiza graças à atividade do homem” (TCKESKISS, 2017, p. 37).

Na concepção marxista tal atividade é denominada como trabalho, este que media a transição de um ser orgânico para um ser social, compreende-se então o trabalho como condição ontológica do ser social. Portanto, é por meio do trabalho que o sujeito é humanizado, condição que o diferencia dos animais. “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2013, p. 255).

Ao compreender o trabalho como ação sobre a natureza, considera-se que os animais também trabalham para atender suas necessidades de ordem biológica que garantem sua sobrevivência. O homem, assim como o animal, também possui necessidades vitais, porém o que os diferencia é a capacidade de criar necessidades para além daquelas de ordem biológica e agir com intencionalidade na relação homem/natureza, “o homem cria novas necessidades que passam a ser tão fundamentais para ele quanto as chamadas necessidades básicas à sua sobrevivência” (ANDERY, 1988, p.12). Assim, garantem sua existência para além da condição biológica e transformam-se seres culturais. Masson (2016, p.21) apresenta características essenciais para a compreensão de trabalho a partir das obras de Marx: “a) relação entre homem e natureza; b) transformação da natureza objetiva e subjetiva; c) ação exercida exclusivamente pelo homem; d) atividade orientada para um fim; e) prévia-ideação do resultado”.

No processo da relação humana com o meio, a intencionalidade antecede o trabalho e passa a ser parte inerente do homem, consciente por meio do trabalho de “que o homem transforma a sociedade e faz história” (ANDERY, 1988, p. 409). Vale ressaltar que ontologicamente o ser social antecede a consciência, “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (MARX, 2008, p. 47), ou seja, a existência determina a consciência, nessa dialética materialista são influenciados a pensarem e agirem na realidade objetiva que estão inseridos.

Deste modo, as interações do homem com a natureza são mediadas pelo trabalho, que permitem uma transformação mútua, o homem ao agir sobre a natureza a transforma deixando suas marcas e nesse movimento também transforma a si próprio, constituindo-se em um ser histórico, social e cultural.

A partir dessas premissas epistemológicas marxistas que Vygotsky busca compreender o desenvolvimento psicológico do homem por meio da relação dialética entre consciência e atividade humana, a partir de um mundo objetivo e concreto. Fundamentado em Marx, Vygotsky considera o homem como o principal responsável pelas transformações sociais e culturais a partir da interação com o meio social em que está inserido. Enfim, o trabalho discutido no materialismo histórico e dialético como atividade humana que constitui o ser social é discutido por Vygotsky a partir da ideia de mediação na Teoria Histórico Cultural.

A mediação na Teoria Histórico Cultural – Aproximações epistemológicas

A Teoria Histórico Cultural originou-se a partir dos estudos de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), no início do século XX na então União Soviética, contexto no qual participaram também outros psicólogos que compartilhavam da mesma linha teórica, entre eles Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979). O momento histórico vivido por Vygotsky e seus companheiros na Rússia, contribuiu para a definição de seu trabalho intelectual.

Vygotsky e seus colaboradores viveram na Rússia em um momento que o país passava por grandes transformações sociais, na qual a população era majoritariamente analfabeta e pobre, que culminou na Revolução de 1917. Nesse período os jovens intelectuais viram no pensamento de Marx e Engels, a possibilidade de uma sociedade comunista, sem divisão de classes, mais justa e com condições de igualdade para todos. Após a revolução houve a emergência da construção de uma nova sociedade, tendo como objetivo principal reformular e construir um novo homem. Prestes (2010) relata que uma das prioridades do novo regime foi a educação, que teve como base, a democracia e a orientação no desenvolvimento unilateral da personalidade em todos os níveis de ensino e educação.

Vygotsky foi ávido leitor de Marx e sua teoria tem fortes influências do pensamento marxista. O elemento chave para compreender sua abordagem em relação ao marxismo é a relação dialética entre o natural e o social. Após a revolução russa e com a emergência de uma nova concepção de sociedade, Vygotsky, Lúria e Leontiev, tinham o projeto de uma “nova psicologia”, que consistia na síntese de duas fortes tendências da psicologia no início do século

XX, a psicologia como ciência natural e como ciência mental. Vale observar, que para Vygotsky o conceito de síntese não é uma mera soma entre dois elementos, mas uma incorporação, um pensamento integrado resultante da emergência de algo novo. Em contrapartida a essas frentes teóricas, elabora sua concepção teórica que contempla na mesma perspectiva o homem como corpo e mente, ser biológico e ser social e como membro da espécie humana e um sujeito participante do processo histórico (OLIVEIRA, 2010).

Podemos identificar aqui, uma aproximação de Vygotsky com os pensamentos de Marx, momento em que se desloca de uma psicologia determinista predominantemente na época, e passa a conceber o homem como um ser histórico e social, que se desenvolve por meio das relações.

Portanto, a teoria histórico-cultural considera dois conceitos importantes e articulados, o de história e de cultura, concebe um homem histórico que se transforma constantemente na relação com a cultura, considera-se a cultura como um alargador das potencialidades humanas. Nesse sentido, o homem deve ser estudado em sua totalidade. Para Rego (1995), Vygotsky ao fundamentar-se nos ideais do materialismo histórico dialético procurou explicar o desenvolvimento psicológico considerando que o homem estabelece relações com o contexto histórico e socialmente construído.

Portanto, por meio dessa relação dialética entre o natural e o social, consolida-se uma superação pela incorporação de uma psicologia burguesa tradicional que fragmentava o homem e o social. Segundo Zanolla (2012), assim como Marx se opôs ao positivismo e ao idealismo em relação a teoria do conhecimento, Vygotsky com um enfoque socioculturalista se opõe à perspectiva positivista e abstracionista ao agregar a categoria de história, fundamentada na concepção marxiana.

[...] Vygotsky adotava o pressuposto marxista de que por meio do trabalho o ser humano vem, ao longo da história social, criando o mundo da cultura humana e que o mundo social não pode ser explicado como uma continuação direta das leis que regem os processos biológicos (DUARTE, 2000, p.196).

Nesse sentido, a teoria histórico-cultural considera dois conceitos importantes e articulados, o de história e de cultura. A teoria considera o homem como um sujeito histórico e que se transforma constantemente na relação com a cultura, considera-se a cultura como um alargador das potencialidades humanas. No entanto, na perspectiva vygotskiana o homem deve ser compreendido de acordo com a sua realidade histórica e cultural.

Conforme o exposto, para sua elaboração teórica, Vygotsky fundamenta-se em ideias marxistas do materialismo histórico dialético. Segundo Oliveira (2010), alguns dos princípios do marxismo são claramente incorporados por Vygotsky, entre eles:

- O modo de produção da vida material condiciona a vida social, política e espiritual do homem;
- O homem é um ser histórico, que se constrói por meio de suas relações com o mundo natural e social. O processo de trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/mundo;
- A sociedade humana é uma totalidade em constante transformação. É um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como processo em mudança, em desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010, p.30)

De acordo com os postulados da sua filiação filosófica, Vygotsky aborda quatro pontos que definem a abordagem de sua teoria, são eles: a mediação, a internalização do conhecimento, a zona de desenvolvimento proximal e a formação de conceitos. Entretanto, o presente estudo dará ênfase nas discussões e reflexões teóricas em torno do conceito de mediação, porém ressalta-se que a mediação está inter-relacionada aos outros pontos que constituem a discussão teórica de Vygotsky.

Diante aos ideais epistemológicos do materialismo histórico e dialético, Vygotsky considera que a mediação cria possibilidades para uma transformação social, por meio de uma reelaboração da realidade, na qual a consciência, o signo e as atividades interferem socialmente sobre ela (ZANOLLA, 2012). Portanto, o desenvolvimento e o processo de humanização do sujeito, na perspectiva sociointeracionista ocorre por meio das mediações entre o universo objetivo e subjetivo, ao considerar que o homem é parte constituinte de um contexto histórico e assume uma relação dialética com o seu meio.

No contexto educacional o desenvolvimento humano pode ser entendido por meio da relação dialética da atividade pedagógica entre ensino e aprendizagem, mediadas por significados sociais que fazem parte da realidade dos indivíduos que têm acesso ao conhecimento historicamente produzido (RIGON, BERNARDES, MORRETI, CEDRO, 2016). Assim, a constituição do ser humano se dá por meio da apropriação da cultura, que na Teoria Histórico Cultural é considerada como categoria central do desenvolvimento psicológico do homem, decorrente da vida em sociedade e das relações interpessoais que constantemente são mediadas, como exemplo, pelo uso da linguagem.

Vygotsky na Teoria Histórico Cultural traz contribuições essenciais para o campo educacional e aborda a mediação como impulsionadora para a aprendizagem que permite o desenvolvimento do sujeito. A mediação pedagógica atende um dos objetivos centrais do processo de escolarização, a ascensão do conhecimento empírico para o conhecimento

científico, em que o professor realiza intervenções pedagógicas para que o aprendiz possa reorganizar seu conhecimento. O espaço para o professor atuar e intervir para a aprendizagem é denominado, por Vygotsky, como Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) que consiste na identificação do conhecimento real do aluno, o que ele pode realizar e conceituar sem ajuda e o que não pode, chamado de conhecimento potencial. Esses níveis de conhecimento são devidamente mediados pelo professor por meio das intervenções pedagógicas.

Apoiado na teoria histórico-cultural e dentro da perspectiva teórica da pedagogia histórico-crítica, no que diz respeito a organização do ensino, a partir do conhecimento científico para o desenvolvimento do sujeito, Rosa, Moraes e Cedro (2016), afirmam que:

A apropriação por parte do sujeito do conhecimento científico oferece a ele a condição de compreender novos significados para o mundo, ampliar seus horizontes de percepção e modificar as formas de interação com a realidade que o cerca; em suma, permite a ele transformar a forma e o conteúdo de seu pensamento (ROSA, MORAES, CEDRO, 2016, p.77).

A mediação como ponto central da aprendizagem também está estritamente relacionada ao desenvolvimento das funções psicológicas como atenção, memória e percepção que inicialmente não são mediadas e sim reflexas e inatas, no entanto por meio dos processos sociais são qualificadas e internalizadas como funções psicológicas superiores. Esse processo da formação psíquica tem como um dos principais agentes a linguagem que permite um movimento de apropriação de formas culturais mais elaboradas (SILVA, 2009).

O funcionamento psicológico ocorre por meio de atividades sociais e individuais, que mediadas qualificam as funções psíquicas, assim por meio dos agentes mediadores o sujeito apresenta uma intencionalidade e potencialidade frente às atividades. A atividade traduz a relação homem/natureza, em que o trabalho como atividade humana difere o homem do animal, o homem ao agir com uma intencionalidade sobre a natureza, configura-se numa relação em que ambos se transformam.

Portanto, a atividade humana está relacionada à satisfação das necessidades, que partem de uma ordem biológica, como alimentar-se, abrigar-se e reproduzir-se, essas são necessidades primárias que o homem se assemelha com os animais. As necessidades secundárias são guiadas pela consciência, criadas no decorrer da história, que se manifestam, por exemplo, pela produção do conhecimento. Assim, as necessidades que impulsionam as atividades do homem, passam de biológicas para culturais, e é por meio do trabalho que o indivíduo torna-se humano, ao ter controle sobre seu comportamento e domínio sobre a natureza.

Em uma palavra, o animal utiliza a natureza exterior e produz modificações nela pura e simplesmente com sua presença, entretanto, o homem, por meio de modificações,

submete-a [a Natureza] a seus fins, a domina. É esta a suprema e essencial diferença entre o homem e os animais; diferença também decorrida no trabalho (ENGELS, 2002, p.125).

O funcionamento psicológico ocorre por meio de atividades sociais e individuais, que mediadas qualificam as funções psíquicas. Assim, por meio dos agentes mediadores, o sujeito apresenta uma intencionalidade e potencialidade frente às atividades. Segundo Vygotsky (1998), a mediação é realizada pelos instrumentos e signos, e ambos são responsáveis pelo desenvolvimento do sujeito. Os instrumentos mediadores estabelecem uma relação do homem com o meio, num processo histórico-cultural. Diferente dos animais, o homem tem a capacidade de criar seus instrumentos com finalidades específicas que geram ações concretas. Portanto, é um objeto social que faz a mediação entre o homem e o mundo. Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, que são capazes de provocar mudanças no meio em que se está inserido. Em síntese é a regulação das ações sobre os objetos e, como explica Vygotsky (1998, p. 72-73),

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudança dos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza (1998, p. 72-73).

Já os signos, também denominados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos”, expressam operações posteriores de mediação por uma representação simbólica. O signo constitui uma atividade interna do próprio sujeito que estabelece controle das ações psicológicas ampliando as possibilidades de armazenamento das informações. De acordo com Vygotsky (1998), processos externos transformam-se em internos por meio de mediações, mecanismo denominado de processo de internalização. Ele ocorre quando informações do mundo real e concreto são traduzidas em representações mentais e ambos transformam-se. Nessa relação, “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (VYGOTSKY, 1998, p. 73).

Assim, a relação do homem com o mundo cria condições para o homem humanizar-se pelas relações e apropriações da história social humana. Para Leontiev (1978) todo homem tem condições para humanizar-se, porém isso só é possível pela apropriação da cultura produzida pelos demais. Portanto, o contexto educacional ocupa um lugar privilegiado no processo de humanização. Nele as práticas pedagógicas mediadas pelos professores possibilitam a aprendizagem de conhecimentos historicamente produzidos que refletem no desenvolvimento de um sujeito humanizado, consciente, reflexivo e emancipado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propomos a estudar a formação humana e suas especificidades, é fundamental apoiar-se em uma concepção epistemológica que dará uma sustentação teórica e metodológica sob as formas de conceber a realidade. Esse trabalho trouxe o materialismo histórico dialético como fonte epistemológica para a compreensão do conceito de mediação como uma prática transformadora na Teoria Histórico Cultural.

Segundo Rigon et al. (2016) se na economia política de Marx o objetivo era estudar como os homens organizavam suas vidas por meio da atividade produtiva, na Teoria Histórico Cultural o desafio foi compreender a formação da subjetividade nos indivíduos por meio das relações sociais, a partir do mundo objetivo e concreto. Em ambas as teorias, a atividade mediada aparece como condicionante para o desenvolvimento histórico-social do homem.

Na concepção materialista e na perspectiva vygotskiana a realidade é composta por conflitos, contradições e transformações, e ao considerar o homem como um ser histórico e social, esse sujeito é capaz de produzir e modificar a realidade num processo dialético, em que evidenciam que as ideias são reflexos do mundo material. Compreende-se assim, que o conhecimento é a reprodução da realidade no plano do pensamento.

Vygotsky apoiou-se no materialismo histórico dialético para elaborar sua teoria psicológica, por isso ao estudar sobre o desenvolvimento do psiquismo humano considerou o contexto e as relações sociais dos sujeitos, ou seja, um sujeito em constante movimento dialético com o meio. Mesmo tendo escrito suas teorias em um contexto social e político específico da realidade de seu tempo, suas contribuições para a psicologia e para a educação condizem com as demandas atuais.

A partir das considerações teóricas e epistemológicas apresentadas, compreendemos que a mediação e o processo de transformação estão estritamente ligados para o processo de reconfiguração do encontro social. Assim, para uma educação transformadora e emancipadora precisamos de uma nova conjuntura, ou seja, pensarmos a partir das contradições presentes na realidade escolar. Se não transformarmos a escola, não transformaremos o mundo. Desse modo, se não transformarmos o mundo, a escola não será transformada. Portanto, o princípio da superação trava-se nessa relação dialética, da qual decorre a necessidade de pensarmos a escola como um espaço de relações sociais e de atividades emancipatórias, que permitem alguns lampejos que podem proporcionar um espaço para a formação de novas consciências críticas.

REFERÊNCIAS

- ANDERY, M. A. et al. **Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988.
- BARDIN L. **L'Analyse de contenu**. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais de pós-modernos da teoria vigotskiana. Campinas: Autores associados, 2000.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauro, 2002.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. 2 ed. Habana: Pueblo y Educación, 1983.
- MASSON, Gisele. O trabalho como fundamento do ser social e a educação como práxis social. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (org.). **Marxismo(s) & educação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MARX, K. **Contribuição a crítica da econômica política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. L I. São Paulo: Boitempo, 2013.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional**. 295 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2010.
- REGO, Teresa Costa. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RIGON, J. A.; ASBABR, F. da S. F.; MORRETI, V. D. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M. O. (Org). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2 ed. Campinas: Autores associados, 2016.
- RIGON, J. A., et al. O desenvolvimento psíquico e o processo educativo. In: MOURA, M. O. (Org). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2 ed. Campinas: Autores associados, 2016.

ROSA, J. E.; MORAES, S. P. G.; CEDRO, W. L. As particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico na organização do ensino. In: MOURA, M. O. (Org). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2 ed. Campinas: Autores associados, 2016.

SÀNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 20º ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, S. M. C. Mediação cultural – Reflexões a partir da teoria histórico-cultural. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2009, São Paulo.

SUBTIL, M. J. D. (Orgs). **Marxismo(s) & educação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

TCKESKISS, L. A. **O materialismo histórico em 14 lições**. 2º edição. São Paulo: Raízes da América, 2017.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6º Ed – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANOLLA, S. R. S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia e Sociedade**, n. 24, v. 1, 2012.

CAPÍTULO 7

A ESCOLA E O CAMPESINATO: UM ESTUDO EM CINCO CIDADES DO SEMIÁRIDO NORDESTINO

Fábio Cristiano Souza Oliveira
Helder Ribeiro Freitas
Danielle Juliana Silva Martins
Helinando Pequeno de Oliveira

RESUMO

Este estudo tem por objetivo compreender a percepção do(a) camponês(a) do semiárido sobre a importância que a educação e a escola têm para a sua vida. Para alcançar os objetivos desta proposta, foi adotada uma abordagem qualitativa com análise crítica dos dados coletados. A pesquisa se enquadra quanto aos objetivos em descritiva e exploratória. Quanto aos procedimentos foi empregado o levantamento em campo, para identificar o entendimento do objeto em estudo. O instrumento de coleta de dados foi de entrevista semiestruturada. Como resultado foi possível perceber que camponês(a) do semiárido ainda tem um longo percurso a ser realizado para ter acesso a uma escola que represente o seu estilo de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação rural. Educação do campo. Agricultura familiar.

INTRODUÇÃO

O camponês tem um estilo de vida diferenciado do homem que vive na zona urbana, desde a relação com o trabalho, a natureza, a família e até mesmo com a comunidade. Na perspectiva da sociedade capitalista a qual o Brasil está inserido, têm-se por característica que um deve se sobressair sobre o outro. Por isso, historicamente foi criada a cultura de que o sujeito da zona urbana vive melhor que o da zona rural. Assim, homens e mulheres camponesas servem apenas como mão de obra barata para atender aos latifundiários, dentre outras comparações que venham a gerar competição e diminuir um em detrimento do outro, sem a busca pela comunhão, pela harmonia na vida em sociedade.

Nesse cenário, um dos instrumentos utilizados para manter a superiorização de uma população em detrimento da outra foi a escola. Sabe-se que no século XX, muitos não tiveram acesso à escola e aqueles que tiveram, na maioria das vezes não conseguiam terminar os estudos. Assim, a partir do relato de pessoas que vivem no campo, este trabalho apresenta reflexões sobre como a educação e a escola esteve presente na vida delas em cinco cidades do semiárido nordestino.

Para alcançar os objetivos deste trabalho foi estabelecida a seguinte estrutura: a seção dois intitulada campesinato e o semiárido nordestino aborda o conceito de campesinato,

principalmente, sob a ótica de Shanin (2008) e Wanderley (2014) e um breve esboço sobre os sujeitos do campesinato no semiárido nordestino. Na sequência são abordadas noções de educação no e do campo, na qual trata de educação e a diferenciação com a escola rural. A seção quatro contempla a metodologia utilizada neste estudo; na seção cinco uma breve exposição das cidades investigadas, seguida da análise dos resultados. Por fim, as considerações finais do trabalho na seção seis e na sete as referências do trabalho.

CAMPESINATO E O SEMIÁRIDO NORDESTINO

Os diferentes contextos nos quais os camponeses estão inseridos aliados, as inúmeras variáveis que interagem, cooperam, disputam e se misturam dentro dos espaços rurais tornam complexa a definição de campesinato (MORAIS, 2019). Cada lugar com suas particularidades traz a sua própria identidade com a cultura e valores, conforme aponta Marques (2008, p. 70):

A diversidade de campesinatos existente em cada formação territorial, resulta de processos históricos complexos, a partir dos quais cada grupo local determina sua própria maneira de se relacionar com a terra e a natureza, conformando tradições distintas, o que, por sua vez, está intimamente vinculado às relações estabelecidas entre o grupo e as várias formas de capital e seus respectivos mercados, organizados em escalas diferenciadas. Nesse processo, o Estado desempenha um papel-chave como mediador dessas relações (MARQUES, 2008, p. 70).

O Professor e Sociólogo Teodor Shanin sintetiza o conceito de campesinato em “um modo de vida e uma classe”, no qual o termo classe depende das condições históricas (SHANIN, 2008, p.37). Shanin continua indicando que a classe depende se os camponeses lutam ou não por seus interesses. Também ressalta que o aspecto central de campesinato é mais importante do que qualquer outra definição, está na compreensão da natureza do modo de vida. Wanderley (2014, p. 26), que tem Shanin como referência reforça o conceito com a seguinte afirmação: “Entendemos o camponês como uma classe social e um modo de vida específico.” E complementa com a definição:

O campesinato corresponde a uma forma social de produção, cujos fundamentos se encontram no caráter familiar, tanto dos objetivos e da atividade produtiva – quando o modo de organização do trabalho, que supõe a cooperação entre seus membros. A ele corresponde uma forma de viver e de trabalhar no campo que mais, do que uma simples forma de produzir, corresponde a um modo de vida e a uma cultura (WANDERLEY, 2014, p. 26).

A família é o ponto central, a fonte de saber, sendo o elemento que distingue e define a sociedade camponesa. Com isso, a identidade é resultado da dinâmica das suas lutas por acesso e manutenção dos bens naturais como direito a terra e a água. Dessa forma, estabelece a família e as relações de proximidade como alternativa para sua reprodução social. Wanderley (2014, p. 26) amplia com seguinte colocação:

no meio rural brasileiro, de produtores agrícolas, vinculados a famílias e grupos sociais que se relacionam em função da referência ao patrimônio familiar e constroem um modo de vida e uma forma de trabalhar, cujos os eixos são constituídos pelos laços familiares e de vizinhança. É a presença dessa característica que nos autoriza a considerá-los camponeses, para além das particularidades de cada situação e da conexão (ou superposição) das múltiplas referências identitárias, assumindo que os conceitos de campesinato e agricultura familiar podem ser compreendidos como equivalentes (WANDERLEY, 2014, p. 31).

Por outro lado, Shanin (2008) conclui que a vida e a existência camponesa são, sob um grau considerável, definida por não-camponeses, por e decisões governamentais, pelo movimento de fronteiras e pela mudança da natureza dos regimes políticos. Quando se analisa o contexto histórico é possível perceber que isso acontece desde a colonização portuguesa, a partir dos modelos de distribuição da terra, que foi sinônimo de disputas e poder (FERNANDES, 2012).

Desde então, Dourado (2012) aponta que o semiárido nordestino é desprivilegiado de valorização das suas identidades e usado como instrumento eleitoral das classes de elite e poder. Para o autor, aos olhos daqueles que detêm o poder, hoje coexistem o novo e velho Nordeste. Um repleto de modernidade e tecnologias trazidas pelas áreas irrigadas, projetos de exploração mineral e parques eólicos. Todos, surgem sob o pretexto do desenvolvimento regional. Há também o velho Nordeste que ainda perpetua às condições de atraso e pobreza, servindo como justificativa para exploração dos recursos naturais.

No entanto, é importante exaltar as características peculiares dos sujeitos do campesinato do semiárido nordestino, que através dos tempos têm superado o desafio sobrevivência com a sua cultura e seu modo de vida. Dourado (2012), aponta que não é possível uma caracterização linear desse sujeito e complementa:

pode ser um agricultor de sequeiro ou praticar a agricultura irrigada, ser sem-terra, com pouca terra, indígena, quilombola, parceiro, meeiro ou ainda praticar temporariamente a migração campo-cidade em busca de trabalho nos períodos de longa estiagem (DOURADO, 2012, p. 102).

Esse sujeito é um ser repleto de sabedoria adquirida através da observação que valoriza a convivência em família e com a comunidade. É também “capaz de realizar festas religiosas em homenagem aos santos padroeiros, com procissões, cavalgadas, leilões e forró. Que cativa as romarias e as diversas devoções como características religioso-culturais” (Dourado, 2012, p. 102).

Essas são algumas das características daqueles que fazem o campesinato no semiárido nordestino. Pessoas que resistem e lutam no seu modo contra as imposições do capitalismo.

A EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96, a educação é um processo formativo desenvolvido através do ambiente familiar, do contato com outros indivíduos, das relações no ambiente de trabalho, da ligação com as instituições de ensino e pesquisa, com movimentos sociais, com as organizações da sociedade civil e também em decorrências das manifestações culturais no ambiente em que se está inserido (BRASIL, 1996).

Os educadores Menezes e Silva (2011, p.2) apresentam uma conceituação de educação, considerando-a como um fenômeno próprio dos seres humanos. Por isso, a mesma é um processo socialmente construído por homens e mulheres ao longo dos anos, o qual permite a esses se “humanizarem”. Nesse contexto, não se deve atrelar a educação apenas a escola, desconsiderando todos os diálogos, histórias, vivências, construções e desconstruções que são realizadas em outros ambientes divergentes da escola, como bem destacado em BRASIL (1996).

Entretanto, a escola é considerada uma instância da sociedade responsável pelo desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo dos alunos. Isso se dá, a partir da aplicabilidade dos conhecimentos, habilidades, atitudes, procedimento e valores ligados aos conteúdos selecionados pelas instâncias educacionais. Para tanto, emprega a visão política, econômica e social (DE OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2017).

Ao compreender o significado de educação e escola, é possível verificar como transcorreu e se dá a educação no campo para os sujeitos que fazem o campesinato no semiárido nordestino. Na LDB, a educação para o campo é denominada de educação rural. Essa, surge atrelada ao mundo do trabalho e aos interesses das classes dominantes de transformar a população em mão-de-obra barata. Com isso, fazer com que os filhos dos agricultores familiares se conformem com a situação de subordinação social, econômica, política. Além dos estigmas de “atrasados”, subdesenvolvidos e alienados que são disseminados à população (NASCIMENTO, 2019, p.65).

Contestando essa educação que aprisiona o sujeito, têm-se as ideias de Paulo Freire (1980), que apresenta um novo olhar para a educação, não apenas para o rural, mas para todo processo educacional no Brasil. O autor acreditava no processo de libertação que a educação proporciona ao indivíduo:

Educação como processo social para a libertação é contrária ao esquema tradicional cujo objetivo era mudar a mentalidade dos (as) oprimidos (as), segundo os interesses escusos de tais libertadores e não mudar a realidade que os oprimia. A educação libertadora sendo profética (anuncia e denuncia), leva aos seres humanos oprimidos (as) à consciência crítica de seu estado de coisificação e a se reconhecerem. Deste modo, ela restaura a vocação ontológica e histórica dos seres humanos perdida nos regimes opressores. (FREIRE, 1980, p. 57).

Pensar em uma educação no e do campo, bem como para a região do semiárido nordestino, é proporcionar à comunidade uma educação como descreve Freire (1980), libertadora, e para libertar essa população é necessário que seja desvinculada a educação do agronegócio, do latifúndio, dessa visão que minimiza o camponês. Vale destacar que desde o fim do segundo império, quando se inicia o processo da monocultura do café, e tem-se o fim da escravidão, as ações de educação para a população do campo foram atreladas a necessidade de mão de obra para os grandes proprietários de terra. Também já no período republicano, quando se investe na industrialização do país expande-se o agronegócio e o interesse na continuidade dessa visão de educação rural, principalmente, na região do semiárido nordestino (SANTOS, 2014).

Descontentes com a ausência de melhoria para esta população, emergem movimentos sociais na busca por uma reformulação na estrutura vigente do país e que possibilite uma vida digna. Dentre os movimentos, destaca-se a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), que ainda hoje apresentam um histórico de luta pelos direitos de homens e mulheres do campo. Dentre as proposições desses movimentos tem-se o processo de reformulação da educação rural, o pensar em uma educação que atenda a população campesina:

A Educação do Campo propõe uma escola no e do campo, feita pelos sujeitos que nela vivem e trabalham. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses sujeitos. No entanto, para garantir o direito de todos os cidadãos, a escola precisa estar onde os indivíduos estão. Por isso, a escola tem que ser construída e organizada no campo. O fato de estar no campo também interfere a produção dos conhecimentos, porque não será uma escola descolada da realidade dos sujeitos. Construir Educação do Campo significa também construir uma escola do campo, significa estudar para viver no campo, buscar desconstruir a lógica de que se estuda para sair do campo (BRASIL, 2003 apud SANTOS, 2012, p.03).

Ou seja, ao se pensar em uma educação no e do campo é necessário pensar em uma educação que supere a dicotomia entre rural e urbano, que respeite: a cultura; o território; as crenças; que ajude o indivíduo a se reconhecer pertencente daquele espaço e não, por exemplo, almejar ir embora do campo para a cidade em decorrência da imagem negativa do semiárido atrelada sempre a fome, seca, pobreza como descrito nos livros didáticos.

Assim, para uma melhor compreensão da diferenciação entre a proposta de educação do campo e a proposta de educação rural tem-se o Quadro N°1, com as características de cada uma.

Quadro N° 1: Relação das características entre educação do campo e educação rural.

Educação do Campo	Educação Rural
Educação como direito subjetivo.	Educação como adaptação, assistência e controle.
Lugar de desenvolvimento que fomenta a permanência no campo, valorizando o trabalho, os saberes e a cultura.	Lugar do atraso que fomenta a migração, abandono do campo.
Diálogo campo-cidade	Confronto campo-cidade.
Educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos.	Educação escolar como processo de adaptação e adequação aos conhecimentos urbanos.
Educação para a valorização da identidade camponesa.	Educação para forjar a identidade urbana.
Educação que retrata a diversidade sociocultural do campo.	Educação que busca a homogeneidade nacional a partir do urbano.
Valorização dos diferentes saberes (formais, não formais e informais) no processo educativo.	Valorização dos saberes formais (conhecimentos científicos, instrumentais no processo educativo).
Educação do questionamento, da pergunta, da reflexão da realidade. É uma educação da relação: reflexiva, consequente, transcendente e temporal.	Educação do transmitir, do (re)passar conhecimento. É uma educação do contato: reflexo, inconsequente, intranscendente e intemporal
Política pública de efetivação de direitos	Política pública compensatória.
Currículo em movimento - currículo práxis que trabalha identidade, história, memória, cultura e relações sociais presentes no campo.	Currículo essencialmente urbano, que trabalha a adaptabilidade, deslocado das necessidades e da realidade do campo.
Educação no e do Campo	Educação para o campo

Fonte: Dos Santos Alencar, 2010, p. 215.

Analisando o Quadro N° 1, é possível compreender que a Educação no e do Campo apresenta uma perspectiva diferente de sociedade, uma mais justa, igualitária, que analisa, reflete e valoriza o ambiente que o indivíduo está inserido, respeitando o tempo e as características do meio ambiente. Por isso, a mesma não acredita em políticas de combate à

seca para a região semiárida, mais em ações, projetos e estudos de convivência com o semiárido, não se adequando com o sistema capitalista vigente que estimula o pensamento individual em detrimento ao bem estar coletivo.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de campo, descritivo e exploratório com o propósito de levantar o entendimento e a opinião dos camponeses a respeito da educação, da escola e, dessa forma, esclarecer conceitos relacionados ao tema em questão (GIL, 2008). Para tanto, adota uma abordagem qualitativa por proporcionar um olhar mais adequado às pesquisas na área de ciências sociais, na qual envolve a análise das relações entre indivíduos e suas instituições sociais (GIL, 2008, p.26) dentro de um determinado contexto.

Conforme Flick (2009, p. 16), a pesquisa qualitativa:

Usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada na perspectiva dos participantes, em suas práticas do dia a dia, e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. (FLICK, 2009, p.16).

A pesquisa qualitativa possibilita a compreensão da percepção do camponês do semiárido nordestino acerca da sua visão em relação a importância da educação, bem como do papel da escola no seu desenvolvimento. Como campo de investigação deste estudo têm-se residentes nas cidades de Várzea Alegre e Aracati-CE, Casa Nova – BA, Santa Maria da Boa Vista e Petrolina-PE.

Para a seleção dos sujeitos, optou-se por pessoas residentes na zona rural do semiárido nordestino. As cidades selecionadas foram em decorrência dos pesquisadores possuírem um melhor acesso aos entrevistados. Foi realizada a escolha de entrevistar homens ou mulheres com idade acima de 25 anos, possibilitando que as mesmas tenham vivenciado a escola antes ou depois da constituição de 1988, bem como possuam parentes que frequentem a escola na última década.

A amostra inicialmente seria composta por 40 pessoas, sendo 8 entrevistados em cada cidade, entretanto, nem todos os que foram contactados se disponibilizaram a participar. Desse modo, realizamos a entrevista com 15 pessoas, sendo 06 homens e 09 mulheres. Para a coleta de dados optou-se pelo instrumento de entrevista semiestruturada, por ser mais adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam (GIL, 2008).

O formulário da entrevista estruturada foi dividido em dois eixos, um com quatro perguntas pessoais e o outro com onze perguntas relacionadas ao trabalho que o mesmo desenvolve, quantas horas trabalha por dia, se frequentou a escola e a compreensão sobre o papel da escola anteriormente e na atualidade.

AS CIDADES SELECIONADAS DO SEMIÁRIDO NORDESTINO

O semiárido nordestino é composto por cidades distribuídas em todos os estados do nordeste (Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Bahia, Sergipe, Alagoas, Piauí, Rio Grande do Norte). Dentre esses estados foram selecionados três aos quais os pesquisadores possuem acesso para a realização das entrevistas semiestruturadas. As cidades em que foram realizadas as entrevistas são: Aracati-CE, Várzea Alegre-CE, Casa Nova – BA, Santa Maria da Boa Vista-PE e Petrolina-PE.

Nesse contexto, algumas informações tornam-se importantes para conhecer sobre as cidades que residem os entrevistados. Entre essas informações é possível destacar a área territorial, quantidade de pessoas que residem na cidade, Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e a escolarização. Vale destacar que os dados coletados foram divulgados pelo IBGE (2020) nos anos de 2010, 2019 e 2020, sendo os índices de IDHM¹ e escolarização em 2010, a área territorial em 2019 e a estimativa da população em 2020.

As duas cidades do Estado do Ceará possuem os seguintes dados: Aracati tem área territorial de 1.227,197 km², população estimada em 74.975, IDHM de 0,655 e a escolarização de crianças e jovens na faixa etária de 6 a 14 anos de 98,5%; já Várzea Alegre tem área territorial de 829,976 km², população estimada em 40.903, IDHM de 0,629 e a escolarização de crianças e jovens na faixa etária de 6 a 14 anos de 97% (IBGE, 2020).

A cidade Baiana de Casa Nova tem área territorial de 9.647,072 km², população estimada em 72.545, IDHM de 0,570 e a escolarização de crianças e jovens na faixa etária de 6 a 14 anos de 95% (IBGE, 2020). E no que se refere as duas cidades Pernambucanas os dados são: Santa Maria da Boa Vista tem área territorial de 3.000,774 km², população estimada em 42.100, IDHM de 0,590 e a escolarização de crianças e jovens na faixa etária de 6 a 14 anos de 97,4%; e Petrolina tem área territorial de 4.561,870 km², população estimada em 354.317,

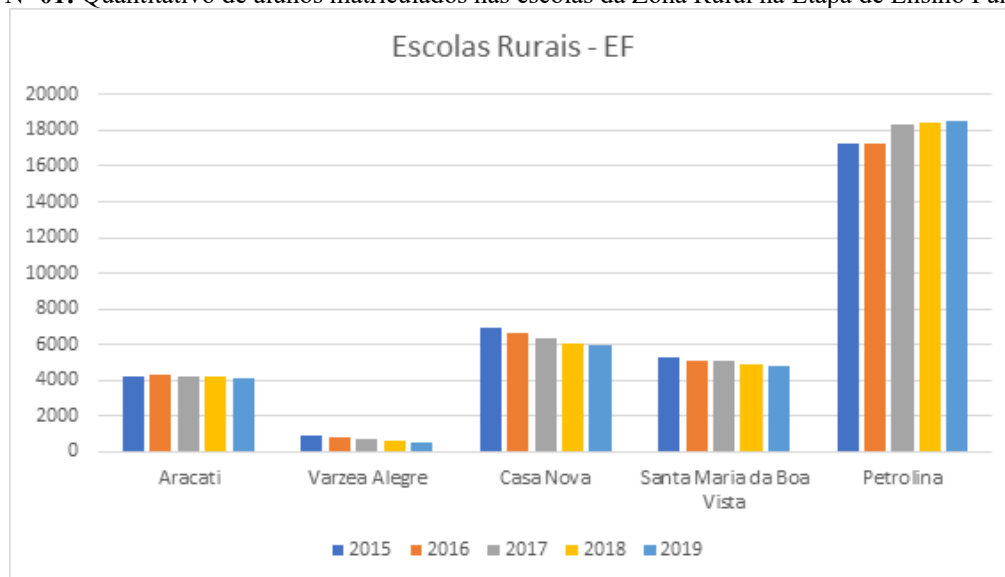
¹ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) mede três fatores: longevidade, educação e renda. Este índice tem como perspectiva olhar o desenvolvimento do ser humano como um todo, não apenas a questão econômica, mas a questão cultural, social, política que influenciam na vida do indivíduo. O índice tem variação de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de 1, melhor é o desenvolvimento humano naquele município. (PNUD, 2020)

IDHM de 0,697 e a escolarização de crianças e jovens na faixa etária de 6 a 14 anos de 97% (IBGE, 2020).

Como este estudo enfatiza a temática educacional e o campesinato, é importante conhecer sobre mais informações acerca da educação para a população do campo nessas cidades. Pelos dados do IBGE (2020) a escolarização das cinco cidades está superior a 95% para crianças e jovens na faixa etária de 6 a 14 anos de idade em 2010, e neste não consta separação entre as escolas rurais e do campo como descritas no Quadro N°01. Diante desse contexto, optou-se por investigar maiores informações sobre a situação educacional.

As crianças e jovens nessa faixa etária da Educação Básica estão cursando o Ensino Fundamental, etapa educacional que Estados e Municípios se unem para garantir a oferta como previsto na LDB. O gráfico N° 01 apresenta o quantitativo de alunos matriculados nos últimos cinco anos. É possível perceber que o quantitativo de alunos matriculados se manteve, apesar de uma pequena redução no número de matriculados nas cidades de Várzea Alegre, Casa Nova e Santa Maria. Petrolina apresentou um aumento de mais de 1000 alunos. Vale destacar que nas cidades de Santa Maria da Boa Vista e Petrolina existe o investimento do estado na oferta do Ensino Fundamental.

Gráfico N° 01: Quantitativo de alunos matriculados nas escolas da Zona Rural na Etapa de Ensino Fundamental.

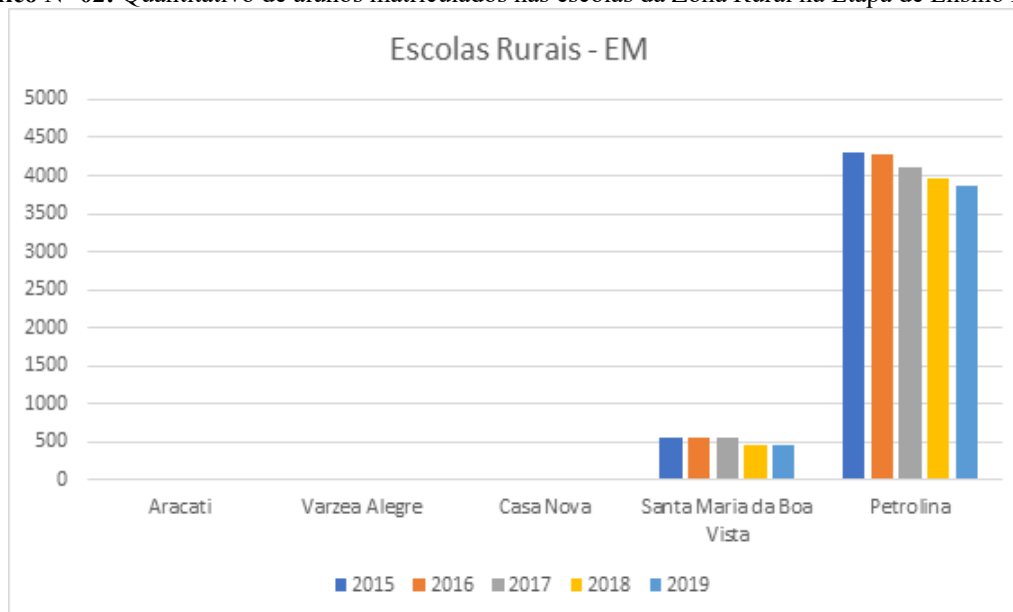


Fonte: Do autor, adaptada com base no INEP (2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

Entretanto, ao analisar o gráfico N° 02 que apresenta os dados de alunos matriculados no ensino médio em escolas rurais, foi possível verificar que não existe a oferta do Ensino Médio na Zona Rural nas cidades de Aracati, Várzea Alegre e Casa Nova. Nessas cidades o aluno residente na zona rural deve cursar o Ensino Médio em escolas da zona urbana. Tal situação infringe o previsto no artigo N°28 da LDB, que prevê uma adaptação curricular,

metodológica, organizacional e adequada a natureza do trabalho desenvolvido na zona rural para a oferta de educação básica desta população (BRASIL, 1996).

Gráfico N° 02: Quantitativo de alunos matriculados nas escolas da Zona Rural na Etapa de Ensino Médio.



Fonte: Do autor, adaptada com base no INEP (2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

No que se refere às cidades de Santa Maria da Boa Vista e Petrolina, os investimentos no ensino médio, são realizados pelo estado de Pernambuco e não possuem investimentos do município. Entretanto, na LDB o investimento do município em outro nível de ensino dar-se-á apenas após o cumprimento do ensino infantil e ensino fundamental (BRASIL, 1996). Também, é possível perceber o quantitativo elevado de alunos que desistem de cursar o ensino médio, ao fazer o comparativo com o total de alunos matriculados no ensino fundamental.

Como previsto na LDB, alunos que desistem de estudar e posteriormente tenham interesse de retornar, devem ser inseridos como alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA (BRASIL, 1996). Assim, o Quadro N°02 apresenta o quantitativo de alunos matriculados na EJA nos últimos cinco anos. A cidade de Petrolina é a única que possui alunos do ensino fundamental com matrículas em escolas estaduais. Por isso, o quantitativo apresentado é o somatório dos dados disponibilizados pelo censo escolar.

Quadro N° 2: Matrículas na EJA nas Escolas Rurais no período de 2015 a 2019.

Educação de Jovens e Adultos - EJA										
Cidade	2015		2016		2017		2018		2019	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Aracati	201	0	159	0	773	0	708	0	413	0
Várzea Alegre	110	0	48	0	0	0	21	0	0	0
Casa Nova	378	0	279	0	415	0	432	0	386	0
Santa Maria	525	0	480	0	447	0	411	0	335	0
Petrolina Estadual	2088	380	1373	495	1728	799	1519	941	1255	861

Fonte: Do autor, adaptada com base no INEP (2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

Destaca-se que mesmo com a presença de alunos matriculados na EJA, o quantitativo de alunos desistentes do ensino fundamental para o ensino médio continua sendo elevado. Bem como, este ano já foi realizada a divulgação dos dados referente ao ano de 2020. Entretanto, não apresentou diferenças significativas no quantitativo de matrículas do ano de 2019 para o ano de 2020. Apenas na cidade de Petrolina o investimento do estado acontece tanto no ensino fundamental I e II. Verificou-se o decréscimo de matrículas do ensino fundamental I de 99 para 21 alunos, assim, possivelmente no próximo ano não deverão acontecer mais matrículas do ensino fundamental I em escolas estaduais, apenas nas municipais.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta os resultados obtidos a partir da aplicação das entrevistas semiestruturada. Foram realizadas 15 entrevistas, sendo 6 homens e 8 mulheres. A idade varia de 29 anos a 90 anos. Destes, 11 são casados, 2 viúvos, 1 divorciado e 1 solteiro. No que se refere ao quantitativo de filhos, apenas um não possui filhos, os demais têm no mínimo 2 e no máximo 11 filhos.

Dos entrevistados, 2 são de Aracati, 8 de Várzea Alegre, 1 de Casa Nova, 1 de Santa Maria da Boa Vista e 3 de Petrolina. Todos nasceram na Zona Rural destes municípios e apenas

uma mulher diz ter trabalhado como doméstica na casa do empregador dos pais. Os demais trabalham como agricultores.

Quando questionados com qual idade começaram a trabalhar, 10 iniciaram entre 8 e 12 anos, os demais iniciaram entre 15 e 20 anos. Entretanto, todos alegaram que acordavam cedo, entre 04 e 05 horas da manhã, para fazer atividades relacionadas ao trabalho na agricultura ou pecuária, tanto quando crianças, como na vida adulta, somente quando aposentados é que diminuem a rotina de atividades.

Sobre o quantitativo de horas que dedicaram e dedicam ao trabalho, 5 disseram que trabalham até 6 horas, os demais trabalham entre 8 a 12 horas por dia e comentaram que quando frequentavam a escola tinham que fazer as atividades antes ou depois de irem para a escola. Dos 15 entrevistados apenas 2 não frequentaram a escola e são analfabetos, um tem 79 anos e ou outros 89 anos e os pais desses também não tinham frequentado a escola.

Dos que frequentaram a escola, 2 iniciaram o ensino médio, mas não concluíram, 3 não concluíram o ensino fundamental I e 8 iniciaram o ensino fundamental II, mas não concluíram. Isto é, nenhum dos entrevistados concluiu a educação básica. Quando questionados sobre os motivos para a não conclusão dos estudos, dois se destacaram: a distância da escola a residência, e o outro, ter que ir à escola após a jornada de trabalho tornando a rotina cansativa, como pode ser verificado nos relatos:

De primeira não tinha carro para ir à escola, a gente trabalhava muito e os pais não ligava para estudar. (José, 60 anos).

No meu tempo, tinha que andar 2km para pegar um pau de arara e as condições da escola não eram muito boas. (Jéssica, 29 anos)

Estudei no povoado, lá só tinha da alfabetização a 5ª série, quem quisesse estudar mais devia ir para a cidade. Eu estudei só nessa escola perto de casa (Ana, 68 anos); Eu tinha que acordar cedo antes de ir à escola para alimentar os animais. Depois da escola, voltava e ajudava nas coisas de casa (Joana, 55 anos);

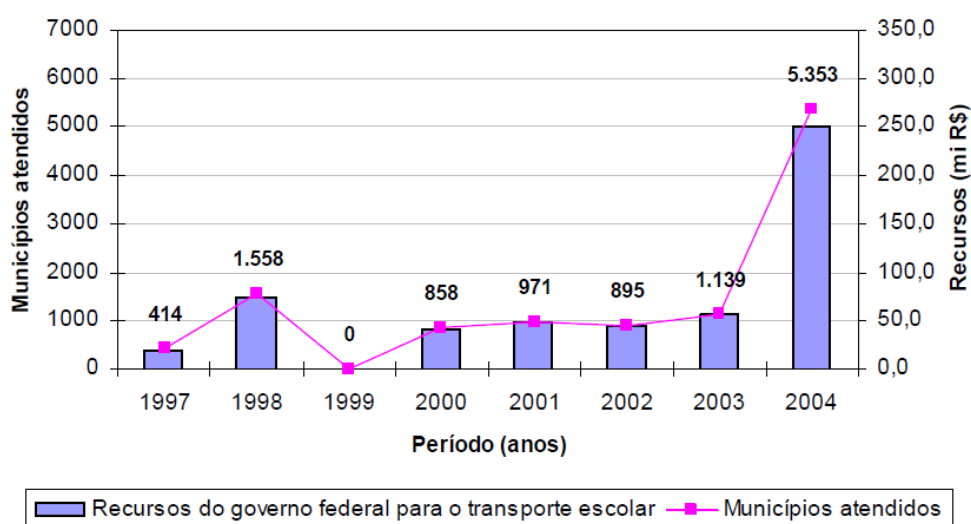
Estes relatos ratificam as dificuldades vivenciadas pelo camponês para frequentar a escola. No caso do transporte, somente em 1994 é que o governo criou o Programa Nacional de Transporte Escolar para promover o acesso de crianças e jovens da zona rural ao Ensino Fundamental (EGAMI, 2006). Entretanto, pelo relato de Jessica de 29 anos foi possível perceber que a mesma não foi contemplada. Quando o programa foi lançado, a mesma possuía 3 anos de idade e estudou até o 2ª ano do Ensino Médio, ou seja, mais ou menos durante os quinze anos em que frequentou a escola não teve acesso a transporte público como contou na

entrevista. Para Jessica e tantas outras crianças e jovens, ir à escola na zona rural envolvia uma longa caminhada e depois tinha que ir de *pau de arara*² para chegar à escola.

O gráfico 3, apresenta um estudo realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em 2006, o qual analisou os primeiros anos de investimento do Governo Federal para o programa. É possível verificar pelo gráfico que existiu uma intensificação dos investimentos no ano de 2004, período em que o programa sofreu uma reformulação, na qual o recurso passou a ser enviado diretamente para o Município, Estado e Distrito Federal e pode ser utilizado também para custeio e contratação de terceirizados. Isso agilizou o processo e beneficiou mais alunos (EGAMI, 2006).

Recentemente em 2018, o FNDE publicou uma avaliação sobre o programa que hoje é denominado de Caminho da Escola. No gráfico 04 verifica-se que todas as regiões brasileiras oferecem em mais de 95% dos municípios o transporte. Entretanto, não foi possível verificar pelo estudo, o quantitativo de alunos beneficiados pela iniciativa governamental. Contudo, nos relatos dos entrevistados, estes citam que existe hoje o fornecimento do transporte, pois acompanham os familiares que frequentam a escola e verificam que estes têm acesso hoje ao transporte escolar.

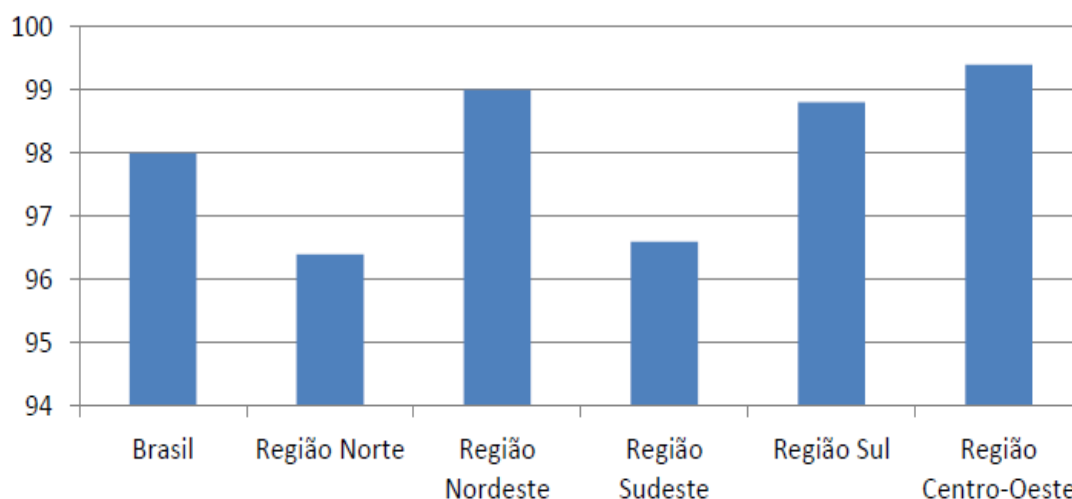
Gráfico N° 03: Número de municípios beneficiados com recursos do Governo Federal e o volume de recursos repassados entre 1997 e 2004



Fonte: FNDE, 2006c.

² Pau de Arara é uma adaptação feita na carroceria de uma caminhonete para transportar os moradores da zona rural.

Gráfico N° 04: Percentual dos municípios que oferecem transporte escolar rural.



Fonte: FNDE, 2018.

Outra constatação a partir dos relatos é que como descrito por Wanderley (2014), a família tem influência direta nas decisões dos entrevistados. Ou seja, estes costumam decidir em benefício da família, da manutenção do patrimônio, do modo de vida em comunhão, por isso, quando se deparam em ter que optar por trabalhar ou escolher ir à escola, optam pelo trabalho. Este vai gerar frutos que beneficiam a todos em curto prazo, pois é mais uma mão de obra para ajudar nas atividades da agricultura e pecuária da propriedade.

Entretanto, optar por trabalhar não significa que os entrevistados não valorizam a escola, uma vez que quando questionados sobre a importância da escola, todos consideram a escola muito importante e destacaram que a mesma passou por várias mudanças estruturais que beneficiam os alunos, como bem detalhado por uma das entrevistadas:

Não tínhamos transporte, tínhamos que ir andando, era longe de casa, mesmo sendo no povoado. Saíamos bem cedo, voltávamos de 12:00 com muita fome, não tinha merenda. No meu tempo os pais tinham que fazer as cadeiras para os filhos sentar, eram adaptadas de caixas de madeiras que vinham com mercadorias. A merenda escolar chegou bem depois. Já tinha a exigência da farda, para as meninas era uma saia abaixo do joelho, uma blusa fofa nos ombros com o símbolo da escola e tinha uma gravatinha. A cor da gravata combinava com a saia. Cada ano que a pessoa estudava tinha uma fita que era adicionada na gravata, para mostrar a série que a pessoa estudava (Dora, 68 anos)

Este relato, no que se refere ao acesso à merenda escolar, vai ao encontro de Chaves (2006) quando relata que o programa da alimentação nas escolas se inicia em 1955, priorizando as cidades nordestinas, pois o Governo Federal alegava não possuir verba suficiente para atender a todas as cidades e escolas. O programa surge com o objetivo de reduzir a desnutrição infantil no país e iniciou com a aquisição de mais de 50% dos produtos industrializados como: “paçoca; farinha láctea; sopa industrializada (sopa de feijão com macarrão, sopa creme de milho

com proteína texturizada de soja, creme de cereais com legumes), entre outros” (CHAVES, 2006, p.17).

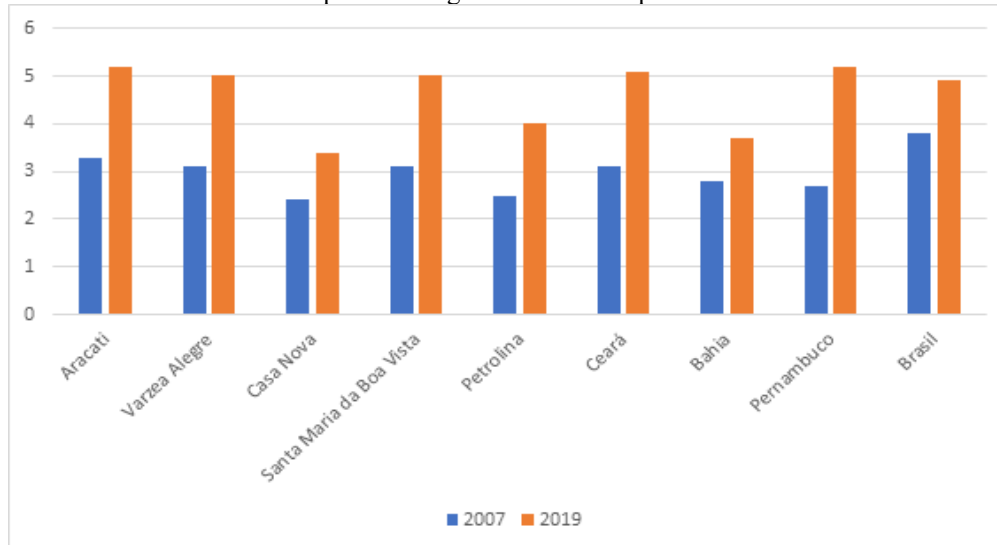
Outra entrevistada destacou a diferença entre a escola que a mesma estudava e a da atualidade, dando destaque para os conteúdos e o uso adequado das palavras.

Antigamente só tinha mesmo o lápis e o caderno, não tinha quadro, usava uma pedra (a pedra era uma lousinha branca de mais ou menos 25x15 cm que escrevia com o lápis, era uma para ensinar todos os alunos), traçava o caderno dos alunos para fazerem as letras do mesmo tamanho, tinha a carta do ABC, a cartilha e uns livros para fazer cópia. Hoje tem muita facilidade para estudar, mas parece que demoram mais para aprender, vão para escola pequenos e com 7 – 8 anos não sabem ler, antes a gente alfabetizava mais rápido, aprendiam a ler com 5 anos. A gente (se refere aos alunos no tempo dela) estudava a gramática: a conjugação dos verbos, interjeição, conjunção, tudo isso ensinava; a pronúncia correta de palavras como frenesi, braguilha, fressura, tinha cuidado pra não falar errado. Hoje, eu acho horrível as pessoas formadas falando errado, de vez em quando vejo aí na televisão, eu não falo assim “a gente comemos”, “nós botou”, “vamos se reunir” (Tereza, 90 anos).

Pelo relato, é possível perceber a sinalização de que os alunos estão saindo das escolas com deficiências na aprendizagem apesar de ingressarem mais cedo na escola, a mesma cita o caso de gramática como exemplo. Davis e Dietzsch (1983), já indicavam no início da década de 80 do século XX, a partir de um estudo realizado em três estados nordestinos, Ceará, Pernambuco e Piauí, que os alunos da zona rural tinham um rendimento insatisfatório em conteúdo de língua portuguesa e matemática. Ou seja, não se deve preocupar só com o acesso do aluno a escola, mas pensar na qualidade da educação escolar que está sendo oferecida.

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criaram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este índice é composto pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que verifica o rendimento dos alunos em português e matemática e juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o IDEB. Esse, possibilita o acompanhamento do desempenho do sistema educacional brasileiro e a partir dos resultados, traçar metas que venham a melhorar a qualidade da Educação Básica, principalmente, nos quesitos gestão e pedagógico. O Gráfico 05 apresenta os resultados da aplicação das avaliações do IDEB no ano de 2007 e 2019 para os anos finais do Ensino Fundamental.

Gráfico Nº 05: IDEB dos Municípios Investigados e do Brasil para o Ensino Fundamental anos finais.



Fonte: Do autor com base em IDEB, 2020.

É importante verificar com estes resultados que a situação escolar nos municípios investigados, nos estados e no Brasil são preocupantes. Mesmo sem fazer distinção entre escolas rurais e urbanas, e observando que a escala varia de 0 a 10, é possível perceber a necessidade de evoluir na oferta e acompanhamento de políticas e programas governamentais que venham a garantir a qualidade da educação para a população.

Entre os entrevistados, vale destacar que todos consideram a escola importante para o processo de crescimento do indivíduo e para a cidadania. Entretanto, destacaram que a escola não pode ser responsabilizada pela educação, pois a família tem que se envolver e educar, “*tem que ensinar o trabalho braçal*” (Zé, 82 anos), destacaram ainda que a “*aprendizagem pode acontecer em qualquer lugar*” (Antônio, 55 anos), não só na escola. Por fim, um deles ressaltou que com a rotina de trabalho na roça, “*frequentar a escola envolve coragem*” (Francisco, 52 anos). É possível perceber que essas falas destacam o que o camponês espera da escola. Uma escola adequada ao modo de vida como bem frisado por Wanderley (2014), não é uma escola só para ensinar a ler e escrever, mas que traga a vivência do campo para o cotidiano escolar como proposto pela escola do e no campo (DOS SANTOS ALENCAR, 2010).

Dentre os relatos, foi possível perceber que na visão dos entrevistados as escolas possuíam de características rurais. Porém, nenhum tem conhecimento de escola com características de escola do e no campo. Para os entrevistados, a escola não faz relação com a vida no campo, esta possibilidade é inexistente. Tal situação destaca o quanto é necessário investir em escolas que trabalhem, a partir da realidade do camponês e não construída e idealizada na perspectiva do “homem da cidade” estimulando a soberania de um sobre o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo foi possível perceber que o camponês ainda possui um longo caminho a percorrer para ter acesso a uma escola adequada com seu estilo de vida nos municípios investigados. A escola do e no campo atende a necessidade dessa população, respeita e valoriza suas particularidades, entretanto a mesma ainda não está implantada, disseminada para todos que residem no campo.

Foi possível constatar através deste estudo alguns avanços em programas como transporte e merenda, entretanto ainda atingiu a todos que residem no campo. A LDB garante a todos os alunos que tenham não apenas acesso às escolas, mas a permanência na mesma. Para tanto, devem ser criados programas capazes de beneficiar os alunos e possibilitar a continuidade dos estudos. Esses, podem ser de alimentação, transporte, fardamento, material didático, ou mesmo programas de cunho pedagógico que articulem a escola com a rotina da criança e o jovem do campo.

É fundamental ter uma preocupação com a articulação entre o cotidiano destes com a vida escolar. Pois, um aluno que acorda cedo para fazer as atividades na roça e depois ir à escola e, na volta, ainda realizar atividades laborais, poderá ter mais dificuldades no rendimento cognitivo, psicomotor e afetivo que as demais crianças e jovens que só estudam. Por isso, essas particularidades devem ser consideradas no processo de construção de programas, projetos e políticas públicas.

Conclui-se com este estudo que existe uma longa jornada para que o camponês tenha acesso a todos os direitos educacionais como previsto na legislação brasileira. Destaca-se que a legislação não faz distinção, quem cria essa distinção é o sistema capitalista, que classifica separando e segregando homens e mulheres camponesas de homens e mulheres urbanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 out. de 2020.

CHAVES, L. G.; BRITO, R. R. de. **Políticas de alimentação escolar**. Brasília: Centro de Educação a Distância–CEAD, Universidade de Brasília, 2006.

DAVIS, C.; DIETZSCH, M. J. M. **Avaliação da educação básica no nordeste brasileiro**: estudo do rendimento escolar na zona rural. Cadernos de Pesquisa, n. 46, p. 5-15, 1983.

DE OLIVEIRA, J. F.; LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez Editora, 2017

DOS SANTOS ALENCAR, M. F. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, v. 34, n. 2, 2010.

DOURADO, J. A. **Camponês caatingueiro: reflexões sobre o campesinato no Semi-Árido brasileiro**. GeoTextos, 2012.

EGAMI, C. Y. et al. **Panorama das políticas públicas do transporte escolar rural**. Centro de Formação de Recursos Humanos em Transporte-CEFTRU. Universidade de Brasília-UNB. Campus Universitário Darcy Ribeiro-Caixa Postal, 2006.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 27-40, 2006.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa: Coleção Pesquisa qualitativa**. Bookman Editora, 2009.

FNDE. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 2006c. Transporte Escolar. Disponível em: <<https://bit.ly/3PhaAQ2>>. Acesso em: 30 de nov. 2020.

FNDE. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 2018. Avaliação Programa Caminho da Escola. Disponível em: <<https://bit.ly/2VEL39K>>. Acesso em: 30 de nov. 2020.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2020. Cidades e Estados. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/aracati.html>>. Acesso em: 09 de nov. 2020.

IDEB - **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Resumo Técnico Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/33J73Vw>>. Acesso em: 20 de nov. 2020.

INEP - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar 2015 a 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 10 de nov. 2020.

MARQUES, M. I. M. **Agricultura e campesinato no mundo e no Brasil: um renovado desafio à reflexão teórica**. Campesinato e territórios em disputa, 2008.

MENEZES, A. C. S. S; SILVA, A. P. D. Educação Contextualizada por uma Pedagogia das Ausências e das Emergências. In: **I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba**. Centro de Educação da UFPB - João Pessoa, 2011.

MORAIS, J. R. G. Estabelecimentos Rurais Camponeses no Bioma Caatinga de clima semiárido: perspectivas e desafios na atualidade. **Revista Brasileira de Meio Ambiente**, v. 7, n. 1, 2019.

NASCIMENTO, F. D. C. B. D; BICALHO, R. **Breve contextualização da educação rural no Brasil e os contrastes com a educação do campo**. 2019.

SANTOS, K. M. L. Educação rural no Brasil: um olhar a partir do contexto histórico. In: **IV Congresso Sergipano de Histórico e IV Encontro Estadual de História da ANPUH/SE**. Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe. 2014.

SANTOS, E. O.; NEVES, MLC. Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial: reflexões e proposições. **Entrelaçando: Revista Eletrônica de Cultura e Educação**. Cruz das Almas, v. 1, n. 6, p. 1-10, 2012. SHANIN, T. Lições camponesas. *Campepinato e territórios em disputa*. São Paulo: Expressão popular, p. 23-47, 2008.

UNDP. **United Nations Development Programme**. 2010. O que é o IDHM?. Disponível em: <<https://bit.ly/3yl2Rtz>>. Acesso em: 07 de nov. de 2020.

WANDERLEY, M. D. N. B. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. **Revista de economia e sociologia rural**, v. 52, p. 25-44, 2014.

CAPÍTULO 8

PENSADORAS E PENSADORES NEGROS NA FORMAÇÃO INTELECTUAL DO BRASIL

Henrique Cunha Junior

RESUMO

A população negra ao longo de toda a história do Brasil produziu pensadoras e pensadores importantes e que não apresentados pela cultura oficial brasileira. Tratar a população negra como produtora de conhecimento e destacando pessoas e feitos importantes é o núcleo gerador do trabalho que segue. Desde o regime do escravismo criminoso até a atualidade os feitos e nomes que deveriam ser figuras de grande destaque na história e na cultura nacional permanecem omitidos produzindo para a população em geral a sensação da inexistência de uma grande intelectualidade das populações negras na história do Brasil. O artigo é fruto de pesquisa bibliográfica realizada ao longo de muitos anos no âmbito de uma disciplina de graduação em pedagogia denominada História dos Afrodescendentes e lecionada desde 1998 na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Os pensadores e pensadoras negras produziram conhecimento em todas as áreas, destacando a sociologia, política, educação, advocacia e urbanismo.

PALAVRAS-CHAVE: Intelectuais negras e negros; pensamento negro na cultura brasileira; população negra e feitos históricos; população negra na produção de conhecimento.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como enfoque examinar um dos aspectos da cultura brasileiro pouco tratado e fortemente encoberto que é a presença intelectual negra na sociedade brasileira. O pensamento negro é uma das vertentes importantes do pensamento dos diversos grupos sociais participantes do complexo cultural e intelectual do país. Os intelectuais negros existiram ao longo de toda nossa história social, por vezes constituíram um círculo de pensadores, e fomentaram ideias importantes para pensarmos a sociedade brasileira e suas problemáticas sociais, culturais, políticas e econômicas, sendo que a maioria ficou no anonimato, mas existindo um número considerável que é de expressão nacional, por vezes destacados como as mais importantes vozes do período histórico que viveram em importantes momentos, foram destaque e não são referidos na atualidade desta forma.

A existência de pensadores negros é um paradigma para sociedade brasileira uma vez que a cultura nacional e a sociedade sempre tratam a população negra nos patamares da miséria, da ausência de cultura e como parte de uma suposta massa popular sem uma reflexão apurada sobre a realidade vivida. Neste esforço de inscrição histórica sobre os pensadores negros

brasileiros dentro deste texto estamos seguindo a linha de reflexão de José Antonio dos Santos (2003) que trabalhou com o movimento de intelectuais negros socialistas de Pelotas – RS que se reuniu durante toda primeira metade do século vinte em torno do Jornal Alvorada.

Trata-se também de um complemento necessário aos estudos sobre movimentos negros e sobre população negra no Brasil. Demarcamos que as populações negras e os pensadores negros pensaram a nossa existência e propuseram soluções para os problemas existentes. Contudo, não foram considerados, nem pensados, nem nomeados e muito menos divulgados como pensadores em razão dos racismos antinegro e do eurocentrismo existentes na sociedade brasileira. A ciência brasileira formal e reconhecida como tal é um círculo restrito de pessoas controlado por uma elite limitada, brancocêntrica e pouco afeita a realidade da cultura brasileira. Se encontra sempre focada nos fenômenos intelectuais europeus. Reduz o que considera como importante e científico tudo que é cópia em zonas limitadas do pensamento europeu e americano.

A dupla pretensão desse artigo é discutir os aspectos dos intelectuais negros na cultura brasileira e também demonstrar que muitos movimentos intelectuais pós-modernos do final do século XX e início do XXI não apresentam novidades e são apenas releitura de movimentos passados e que ficaram submersos na inviabilidade imposta pelos grupos brancocêntricos e eurocêntricos dominantes no pensamento intelectual e acadêmico brasileiro (CUNHA JÚNIOR, 2013).

Na perspectiva conceitual do artigo tratamos o racismo estrutural como um sistema de dominação na sociedade brasileira, sistema que opõe populações negras, majoritárias no conjunto demográfico, à populações brancas, minoritárias que em muitos estratos, são proprietárias dos meios de produção e da administração pública. Sendo que o racismo estrutural soma-se a dominação capitalista produzindo um capitalismo racista.

Pensadoras e pensadores negros existiram ao longo de toda história brasileira e com grandes proposições sobre as relações sociais e que não tiveram a devida consideração pela nossa história social e nem pelo pensamento brasileiro. Negar a humanidade dos seres negros foi uma das estratégias de dominação do sistema escravista criminoso. Africanas e africanos foram reduzidos a denominação de escravo definido como alguém sem posse de si próprio e apenas parte do mobiliário social. Os escravizados não eram tidos como seres pensantes. O sistema republicano, tido como de pensamento liberal, considerou a população de seres de descendência africana como livres, no entanto, de cidadania incompleta quanto aos direitos

sociais. No campo intelectual, conservou as ideias dos seres não pensantes, portanto não produtores de conhecimento. Nesses moldes a invisibilidade de pensadoras e pensadores negros na sociedade brasileira faz parte de uma estratégia da dominação em prática na sociedade brasileira. Dessa forma é são pensadores de estatura magna na cultura brasileira, no entanto, permanecem desconhecidos do grande público universitário brasileiro e do público leitor sobre a produção intelectual brasileira.

LISTA DOS PERSONAGENS NEGROS PENSADORES ESCOLHIDOS.

Temos a seguinte lista de pensadoras e pensadores negros tratados nesse artigo pensando uma distribuição temporal, sendo a lista bastante incompleta e sendo apenas um trabalho introdutório as problemáticas dos intelectuais negros na cultura brasileira.

a) Antônio Pereira Rebouças (1789-1880) um advogado e pensador negro do império. (GRINBERG, 2002).

b) Predextato dos Passos e Silva. Pensador sobre a educação das crianças pretas e pardas no império. (sem datas de nascimento e morte conhecidas)

c) Maria Firmina dos Reis.(1825 – 1917). Pensadora do abolicionismo e da educação da infância brasileira. Considerada a primeira romancista brasileira.

d) Luiz Gama (1830 – 1882). O pensador sobre a Justiça e a abolição do escravismo criminoso no Brasil.

e) Juliano Moreira (1873 – 1932). Desmistificando o pensamento sobre a raça e os trópicos em fins do século 19.

f) Theodoro Sampaio (1855 - 1937). Pensador sobre o Brasil Urbano e industrial.

g) Luis Tarquínio (1844 – 1903). Pensador negro da administração industrial.

h) Eliseu César (1871 – 1903). O pensador da inserção da população negra na república.

i) Manoel Querino (1851 -1923). Sobre africano como colonizador do Brasil.

j) Benjamim de Oliveira (1870 - 1954). Pensador do teatro brasileiro deselitizado. Teatro no circo para toda população.

k) Virgínia Bicudo: Pensadora sobre a sociologia da população negra brasileira

l) Guerreiro Ramos (1915 - 1982): Pensando a existência de uma sociologia brasileira de intervenção.

m) Carolina Maria de Jesus (1914 – 1977). Pensadora sobre a realidade das favelas nas metrópoles brasileiras.

n) Beatriz Nascimento. Maria Beatriz Nascimento (1942 - 1995). Pensadora sobre os quilombos e a formação dos urbanismos brasileiros

o) Clóvis Moura (1925 – 2003). Pensador sobre a renovação do pensamento histórico brasileiro.

AS BIOGRAFIAS DAS ILUSTRES PERSONALIDADES NEGRAS.

Antônio Pereira Rebouças. (1789-1880).

O tempo histórico e fatos importantes do período de vida de Antônio Rebouças está relacionado com ciclo das independências dos países americanos do sistema colonial europeu. O sistema de produção das colônias nas Américas era do escravismo criminoso, com populações originárias da África. A maioria dos países na América Latina realizou a independência entre 1800 e 1820. Sendo que se transformaram em Repúblicas e realizaram junto com a independência a abolição do sistema de produção escravista criminoso. O Brasil foi o único país a discutir a independência com relação a Portugal sem discutir a abolição. Sendo também o único a se transformar em aderir um sistema monárquico e não republicano. Historiadores acreditam que a manutenção do escravismo foi o que sustentou politicamente o império,

Predextato dos Passos e Silva. (desconhecemos as datas de nascimento e morte)

O período de vida e de realizações do professor Predextato Passos da Silva é um tempo de afirmação nacional de um país que saiu do colonialismo, deu continuidade ao regime de governo monárquico e tem imensas dificuldades para discutir e realizar a abolição do escravismo criminoso. Era um país de enormes dificuldades das relações sociais com a população negra que formava de maioria absoluta em todas as localidades do país. O trabalho no Brasil tinha neste período o significado de trabalho de pretos e mestiços. A ideia de trabalho abrange um campo muito amplo, que mesmo as funções artísticas são consideradas trabalho, portanto relacionados com uma maioria negra.

Embora com a existência do trabalho escravizado a população negra tem amplos setores de populações livres, de períodos anteriores e de libertos, aqueles que conseguiram a liberdade recente. Mesmo as populações escravizadas apresentam ampla ambiguidade quanto a posição social e financeira. Existiram escravizados de ganho ou não que adquiriram bens, constituíram patrimônios, administram negócios e transferiam parte da sua renda ao escravizador nominal (SOARES, 1988). Escravizador nominal aquele que por lei tinha o direito de posse da pessoa escravizada sem, contudo impor a sua presença física. Podemos dizer um escravismo com o

feitor ausente. Nestas sociedades, várias ambiguidades existiram, muitos negros de ampla instrução, obtidas de por meios formais ou informais. Formais frequentando escolas do governo e das instituições religiosas. Informal em escolas particulares pequenas, no ensino realizado em casa denominado de instrução doméstica ou como autodidatas. Do ensino realizado pelas Irmandades e Associações Negras de Artífices. O fato importante é que a cidade do Rio de Janeiro contava com um corpo de profissionais das mais diversas áreas constituídas de africanos e descendentes de africanos (KARASCH, 1987). Existiu neste período uma classe de professores negros, dentro os quais ganhou destaque histórico o Predextato Passos por ter proposto uma escola para crianças pretas e pardas em 1853. Como também ter feito uma crítica a educação racista que essas crianças eram submetidas em outros estabelecimentos de ensino. Ele realizou, por 20 anos, uma escola para crianças pretas e pardas. As ações semelhantes à do professor Predextato devem ter ocorrido em número elevado em todo país e não recebem registro e nem estudo. A história da educação no país nunca se debruçou sobre as especificidades criadas e realizadas pelas populações negras. Os motivos desta lacuna são diversos. A desinformação histórica que sempre levou a pensar a população negra como ignorante e sem organizações próprias para vencer os obstáculos impostos pela sociedade hostil à população negra. Outra são os enfoques teóricos que tentam pensar os grupos subalternos de uma forma generalizada e focada apenas nas relações econômicas. A generalização da população negra dentro da categoria povo. A escola do professor Predextato leva a pensar num grupo social negro emergente no império. Sendo que a república provocou imenso retrocesso nas estruturas econômicas e sociais implantadas pela população negra.

Maria Firmina dos Reis (1825 – 1917).

Foi professora primária, jornalista e escritora. Lutou pelas causas abolicionistas e foi considerada a primeira romancista brasileira (BASTOS, 2020).

Maranhense de nascimento e viveu a vida toda nesse estado. Formou-se professora e prestou concurso público numa época em que magistério era dominado pelo sexo masculino. Escreveu nos jornais que na também era um ambiente branco e masculino. Foi pioneira em diversas ações, como instituir a primeira escola mista gratuita, para meninas e meninos pobres.

Publicou em 1852 o primeiro romance brasileiro e também o primeiro romance abolicionista, com o título de Úrsula.

Era filha de Leonor Felippa dos Reis uma ex - escravizada alforriada. Na infância e juventude conviveu com seu tio que formava a parte branca da família e que a introduziu nos

círculos culturais. Trata-se de uma mulher de grande fibra e com grande espírito de luta em busca das transformações da sociedade de injustiças que vivia.

Luiz Gama (1830 – 1882).

“Ser ato de legítima defesa um escravo matar o senhor”. Esta é dentre as inúmeras abordagens importantes defendidas pelo advogado e iminente pensador Luiz Gama, uma que marca uma postura revolucionária sobre o escravismo brasileiro. Luiz Gama nasceu livre e foi vendido como escravizado pelo próprio pai branco. Indo escravizado para São Paulo realizou inúmeras proezas, a da liberdade para si e para um número de algumas centenas de pessoas que defendeu na justiça. Foi advogado autodidata. Um gênio de muitas facetas e muitas atividades.

Pensador sobre a necessidade da eliminação do escravismo e sobre a proteção das populações negras na saída dos sistemas de trabalho forçado. Foi um considerado ativista radical da causa da abolição e das liberdades e direito da população negra. Elaborou o mais completo e consequente projeto econômico, político e social de benefícios para a população depois da abolição. O Brasil seria hoje muitíssimo deferente se as ideias de Luiz Gama tivessem sido realizados.

Além da vida dedicada a causa da abolição também foi intelectual importante na área da literatura negra. Hoje este genial advogado autodidata foi reconhecido como um dos maiores advogados do Brasil do período do império. A Universidade de São Paulo diplomou este advogado no seu pós morte.

Juliano Moreira (1873 – 1932).

Sendo dos principais pensadores sobre a questão da psiquiatria e dos tratamentos psiquiátricos no Brasil. Também foi uns principais pensadores a se oporem aos conceitos de raça e do racismo antinegro no País. As ideias racistas apresentavam as doenças mentais e sífilis como um mal inerente a raça negra e as condições tropicais. Juliano Moreira com sua pesquisa combateu estas ideias mostradas que os males existentes nesta população negra era apenas resultado das condições sociais em que ela vivia (PASSOS, 1975).

Os conceitos de raça e de mestiçagem forma desenvolvidos pela ciência racista que encontrou nas pesquisas dos médicos da Faculdade de Medicina da Bahia os seus principais difusores na sociedade brasileira. A ciência jurídica do final do século XIX e início do século XX, foi fortemente influenciada pelas ideias racistas que imputavam a população negra causas naturais a raça como propensão a criminalidade. Portanto o conceito de raça é uma criação e difusão da ciência e não uma construção social. Nestes conceitos a população negra e mestiça

era tida a fonte do atraso nacional, devido as características inerentes a raça degenerada. Além do que um número de doença, dentre elas as mentais, eram consequência do clima tropical e da raça de origem. Juliano Moreira defendeu a ideia de que a origem das doenças mentais se devia a fatores físicos e situacionais, como a falta de higiene e falta de acesso à educação, contrariando o pensamento racista difundido no meio acadêmico, da faculdade de medicina e das escolas de direito que atribuíam os problemas psicológicos mentais do Brasil à miscigenação da população, formando uma sub raça degenerada. Foi o precursor dos estudos sobre população negra na luta contra o racismo antinegro científico.

Nascido em Salvador, cursou medicina, formou-se e doutorou-se em 1891. Os seus trabalhos sobre doenças mentais e o seu tratamento foram importantes na humanização do Hospital Nacional dos Alienados, do Rio de Janeiro, onde se tornou diretor. Foi um dos brasileiros mais importantes no campo da psiquiatria e foi o grande representante do Brasil e congressos internacionais de sua época. Pode ser considerado um dos grandes pensadores brasileiro. Suas ideias revolucionárias sobre raça foram lançadas 40 anos antes das de Gilberto Freire, sendo mais avançadas, mas não tiveram a mesma repercussão pois indicavam que a fonte dos problemas vividos pela população negra resultavam das condições sociais (CUNHA JÚNIOR, 2013).

Trabalhou com a sifilografia e a parasitologia no campo da dermatologia. Participou da Escola Tropicalista da Bahia e contribuiu por uma década com o conteúdo da Revista Gazeta Médica da Bahia. Foi fundador da Sociedade de Medicina e Cirurgia da Bahia e da Sociedade de Medicina Legal da Bahia (1894). Foi o grande pioneiro da Psiquiatria no Brasil, mudou paradigmas e implantou formas humanas de tratamento e foi diretor no Hospício Nacional dos Alienados (1903-1930). Promoveu uma revolução estrutural, sanitária e ética no Hospital dos Alienados. Procurou mudar a visão da sociedade e dos profissionais de saúde sobre as doenças mentais promovendo uma revolução com a abolição dos coletes de força, das grades dos quartos e dos maus tratos. Instalou laboratórios dentro dos hospitais e introduziu a técnica de punção lombar e do exame céfalo-raquidiano como diagnóstico neurológico. Em 1911, foi o fundador do Manicômio Judiciário e dedicou a vida a uma nova filosofia da revolução psiquiátrica que mudou os rumos dos tratamentos dos problemas mentais. Trata-se de um pesquisador renomado no exterior e pouco reconhecido no Brasil.

Theodoro Sampaio (1855 - 1937).

Theodoro Sampaio é um pensador de formação múltipla e singular que envolve a engenharia civil, urbanismo, sanitarismo, geografia, etnografia e filosofia. Viveu uma época de transição entre o escravismo e o pós-abolição. Nasceu na dúbia situação de escravizado e liberto, utilizou seus primeiros salários para comprar a liberdade da mãe e de seus irmãos. Também estava na transição entre a sociedade agrária e o início da industrialização brasileira onde os projetos de infraestrutura precisaram do mapeamento e estudo das grandes bacias fluviais que hoje forma o nosso complexo hidroelétrico. Estava também na época da transformação das cidades antigas em novos centros urbanos e viveu o início das reformas sanitárias e do desenho das primeiras redes esgoto sanitário nas cidades de Salvador (BA) e Santos (SP) (COSTA, 2001).

Exerceu um papel importante junto ao Instituto Histórico e Geográfico da Bahia, como também atuou no campo da política como deputado federal pela Bahia. Mas conviveu com o racismo e as discriminações do sistema social e político brasileiro.

As palavras são insuficientes para descrever a genialidade de um grande intelectual da cultura nacional. No entanto, existe um grande silêncio na história nacional sobre a sua grandeza intelectual. O silêncio é um demonstrativo do tamanho das ações criminosas da mentalidade racista brasileira. Devido a infâmia deste sistema de hierarquização social brasileiro dado pelo racismo é que o reconhecimento da importância de Theodoro Sampaio não é exaltada na cultura brasileira. As suas obras na engenharia e na área de saneamento são de fundamental importância para muitas cidades, como São Paulo, Santos e Salvador, e para áreas geográficas do Brasil como são os casos da Bacia do Rio São Francisco. A sua contribuição ao pensamento brasileiro é indiscutível dado os trabalhos nas áreas da geografia, da história e do urbanismo. A sua atuação na fundação de instituições como a Escola Politécnica da USP e do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia foram marcos da modernização de um pensamento em direção ao século XX. Entretanto era negro, motivo de orgulho para nós, motivo de desprezo e ira para a sociedade racista. Assim mesmo, sendo mentor da Escola Politécnica da USP, tendo feito parte das comissões que definiu a sua existência o seu nome não consta da ata de fundação, como também não se torna professor da mesma. Foi filho de escrava, nasce escravizado, foi na infância escravizado e depois liberto. Recebeu educação prestigiosa graças a graças à influência da família de seu pai e ao espírito humanista de alguns educadores da instituição onde foi interno. Estudou engenharia no Rio de Janeiro e trabalhou com engenheiros ingleses que deram a

formação em geografia. Theodoro Sampaio e a sua história é uma síntese acabada da história do Brasil racista.

Luis Tarquinio (1844 – 1903).

Luis Tarquínio nasceu em Salvador filho de mãe escravizada liberta e que o ensinou a ler e a escrever. Foi pessoa de pouca escolaridade esteve três anos na publica. Viveu a vida de menino pobre que trabalhou desde a infância vendo doces e guloseimas. Aos 10 anos foi empregado de uma grande loja de tecidos de Salvador onde começou como varredor e encarregado da limpeza. Como era hábil no cálculo aritmético passou a ajudar os vendedores e foi promovido a balconistas. De balconista virou empresário do setor de tecidos e tornou-se sócio da Companhia Bruderer de tecido. Aprendeu inglês e contabilidade como autodidata. Viajou pela Europa e tornou-se criador da Companhia Empório Industrial do Norte, uma grande empresa de tecidos de Salvador. Em finais do século XIX a sua indústria fabricava metade da produção de tecidos de algodão cru do Estado da Bahia, empregando um terço de todos os operários de indústria do estado e possuía dois terços de todos os teares da região (DUMET, 1999).

Foi o primeiro empresário brasileiro a promover benefícios para os trabalhadores. Construiu a primeira vila operária do país e com escola e posto de atendimento de saúde. Foi o primeiro a introduzir benefícios trabalhistas como a licença-maternidade.

Na escola feita para os filhos de operários havia além da educação elementar formal o ensino de música, dança, teatro, desenho e pintura. Sendo que, os filhos dele estudavam na mesma escola que os filhos dos operários.

Participou intensamente dos debates sociais e econômicos de sua época como a abolição do escravismo criminoso e dos benefícios aos operários.

Pensou na administração dos negócios privados sem sugar os benefícios públicos. Escreveu na fachada da sua indústria: “Empresa organizada sem os privilégios nem favores do governo”.

Eliseu César. (1871 – 1923).

Figura que recebeu diversas denominações devida a trajetória eclética passando por diversos campos do conhecimento e do ativismo social. Foi denominado na imprensa dos grandes jornais da época como o Preto Magnífico, o defensor dos Humildes, advogado das causas dos pobres, jornalista, escritor, líder negro na primeira república. O seu enterro no Rio

de Janeiro foi seguido por uma grande multidão. Na época usavam-se pessoas ilustres para fazerem discursos nos funerais de pessoas de importância, sendo que no Eliseu César o número de discursos foi grande. Todos os jornais da capital da república noticiaram a passagem do advogado, político e grande ativista da causa da população negra pelos direitos sociais (DOMINGUES, 2017; SANTOS, 2019).

Natural da Paraíba, filho de mulher que escravizada e que conseguiu a liberdade. Destacou-se na juventude como grande poeta. Desde os 16 anos também se fez conhecer como jornalista (BARROS, 2017). Foi para a Cidade do Recife onde conseguiu formar-se em advocacia. No entanto, foi trabalhar no Pará onde realizou carreira. Destacou-se como defensor dos direitos da população negra e pobre e tornou-se figura popular. Devido à popularidade foi eleito deputado federal e mudou-se para o Rio de Janeiro. Na cidade do Rio de Janeiro obteve sucesso primeiro como jornalista e depois como orador público. Era comum no passado, antes do rádio e muito antes da televisão, as causas públicas serem defendidas por oradores públicos que saíam fazendo discursos em praças públicas. Iam para frente das sedes de governo, jornais e instituições públicas e faziam grandes protestos, análises da economia e dos momentos políticos. Reuniões grandes, públicos assistindo e discutindo as questões políticas da população. Eliseu César foi um dos grandes oradores desse período (MARTINS, 1975).

Participou de diversas organizações de “Homens de Cor” e da classe operária. Nesse período entre 1950 e 1920 existiam muitas associações de trabalhadores negros e a formação de grupos políticos de negros socialistas que a história do Brasil pouco trata. Eram negros socialistas e ideologia não marxistas (CRUZ, 2000).

Homens de cor é uma categoria sociológica importante para entendermos as lutas da população negra no pós-abolição e principalmente no início da república. A república foi conservadora e lutou para acabar com todas as referências positivas da população negra. Para os profissionais negros não bastavam a competência intelectual e profissional, precisava de uma diferenciação que não replicasse a ideia de inteligência e intelectualidade a todas as mulheres e homens negros, por isso se fez o uso do termo homens de cor. Assim, o sistema político sucumbia a presença de muitos e evitava a generalização e colocava a pretensa exceção no campo dos homens de cor. Ou seja, os admitia parcialmente, como homens de cor, formando uma classe social como limitada consonância do o regime republicano de ideias braquicêntricas e eurocêntricas. Portanto na denominação homens cor se firmou uma trincheira de luta da população negra.

Manoel Querino (1851 -1923).

Professor de artes, pesquisador do campo das artes, sindicalistas, socialista (socialistas negros não marxistas), desenhista e artista. Assim, acima de tudo um grande pensador e um grande propositor de ideias. A principal e genial é que não foram os portugueses que colonizaram o Brasil. Eles invadiram, dominaram e exploraram. Quem realmente colonizou, transferindo conhecimento, cultura, edificando e trabalhando arduamente foram os africanos. O colono preto como fator de civilização brasileira é um trabalho seminal e muito avançado (QUERINO, 1980).

Precisamos atentar para o paradoxo de que os europeus colonizaram a África e o Brasil. Colonizar é cultivar e povoar. Transferir conhecimento e recriar uma sociedade. Colonizar não é dominar, destruir, matar e escravizar. A Europa não colonizou a África, apenas a explorou, dominou e subdesenvolveu. Walter Rodney explica em notável estudo como o europeu subdesenvolveu a África (RODNEY, 1974). Não fomos colonizados pelos portugueses, que não dispunham de base de conhecimento necessário para a agropecuária e a mineração realizada no Brasil. Somos uma consequência da produção econômica com base no conhecimento africano. Fomos colonizados por africanos que foram dominados pelos europeus e cuja cultura transmitida foi perseguida e parcialmente eliminada por eles.

Benjamim de Oliveira (1870 - 1954).

Benjamim de Oliveira foi um dos grandes pensadores e realizadores do teatro brasileiro. Para compreender as inspirações do teatro de Benjamin de Oliveira precisamos remontar ao teatro africano. No continente africano o teatro é uma arte de grande expressão pública fazendo parte de festivais e feiras dentro das cidades. O teatro africano abriga um conjunto de forma que vai do teatro de bonecas, conhecido aqui como mamulengo, ao teatro de tramas e grupos que adquiriram no Brasil as formas de reisados e congadas. As congadas são uma espécie de ópera dramáticas representando uma epopeia da luta do reino do Ndongo contra o reino do Congo, no século 16. A ausência das referências do teatro africano nos dicionários brasileiros e na percepção da informação teatral eurocêntrica brasileira é o que dificulta a classificação do teatro feito por Benjamim de Oliveira. Este realizou uma imensa revolução do circo teatro, onde peças dos mais diversos gêneros eram encenadas em circos nas periferias das cidades brasileiras.

Benjamim de Oliveira além de compositor, ator, cantor, palhaço e escritor foi um grande empresário do mundo arte no Brasil, preocupado em levar arte e diversão às populações amplas

não ficando restrito aos palcos dos teatros das classes médias e ricas. O circo teatro foi a sua grande marca. Foi um grande intelectual escrevendo ampla obra e tendo uma variedade de formas e temas. Mantinha entre seus empregados um maestro para musicar as suas peças.

Nasceu em Pará de Minas, Minas Gerais, em 11 de junho de 1870. Saiu de casa aos 12 anos de idade indo acompanhar um circo e tornou-se o primeiro negro a ficar famoso como palhaço no Brasil. Morreu no Rio de Janeiro em 1954. Viajou muitos estados brasileiros com palhaço e depois com empresário do circo teatro (SILVA, 1996).

No início da carreira juntou-se à trupe do Circo Sotero, atuando em números de trapézio e de acrobacia. Depois tornou palhaço de múltiplas habilidades, tocando, cantando e escrevendo peças de teatro. Cantava lundus, chulas e modinhas, especialmente de seu amigo Catulo da Paixão Cearense, acompanhando-se ao violão. Foi possivelmente o primeiro artista negro do cinema brasileiro. Embora tenha sofrido muito racismo e rejeição nos palcos se transformou no principal nome do circo brasileiro, sendo aclamado como o rei dos palhaços no Brasil. O circo-teatro, introduzido no Rio de Janeiro por Benjamim Oliveira, teve o seu apogeu entre os anos de 1918 e 1938. Ele começou com paródias de operetas e contos de fadas teatralizados, chegando à apresentação de peças de Shakespeare. Essa versatilidade fez com que a obra de Benjamim de Oliveira marcasse uma revolução no circo brasileiro.

Virginia Leoni Bicudo (1910 - 2003).

Virgínia Bicudo formou-se em sociologia na primeira turma de sociólogos formados no Brasil em 1939, pela Livre de Sociologia Política de São Paulo. Foram 8 os formandos, ela a única mulher e mais 7 homens. Antes tinha se formado normalista, e trabalhou como professora primária.

Virgínia Bicudo, de socióloga a psiquiatra, uma primeira pessoa da sociologia a estudar as relações sociais brasileira. Não estudou a partir da bibliografia existente, mas das afirmações das pessoas, das realidades vividas pela população negra. Foi pioneira no Brasil a tratar do estudo das relações raciais como tema de sua dissertação de mestrado em 1945 (SANTOS, 2022). Poderia, se não fosse negra e nem dissidente do pensamento eurocêntrico e da obediência aos modos vigentes ser considerada, a mãe da sociologia brasileira. Depois da sociologia dedicou-se a ser psiquiatra. Foi a primeira psiquiatra brasileira que era médica. Ela sofreu muitas barreiras devido esse fator. Destacou-se no exercício da psiquiatria. Construiu uma área de conhecimento na Universidade de Brasília e ficou encoberta pelo racismo antinegro brasileiro. Mas foi pioneiríssima em estudos de sociologia sobre a população negra em São

Paulo, talvez no meio acadêmico a primeira em todo o país. Mas ninguém leu nos cursos de formação sobre ciências sociais ou ciências humanas o seu trabalho como referência.

Guerreiro Ramos (1915 – 1982).

Alberto Guerreiro Ramos pode ser considerado uma dos mais importantes intelectuais da sociologia brasileira e da internacional (BARIANI JUNIOR, 2003). Foi muito respeitado no exterior e lecionou em palestras na América do Norte, Europa e Ásia. Viveu um período histórico de grandes transformações e esteve sempre comprometido com as lutas do povo brasileiro e da população negra.

Nasceu em Santo Amaro da Purificação na Bahia e estudou em Salvador, onde se formou como grande intelectual autodidata, lia em vários idiomas e procurava conhecer os diversos assuntos ligados a política, econômica, cultura e história.

De Salvador mudou-se para o Rio de Janeiro e participou dos grandes círculos da política nacional. Transformou o povo brasileiro em categoria sociológica e desenvolveu uma sociologia diferenciada e inovadora para sua época. Ocupou cargos políticos de importância como no DASP e na Assessoria da Presidência da República entre 1948 e 1955, onde produziu um pensamento renovador sobre a população negra e as relações sociais brasileiras.

Militou no movimento negro do Rio de Janeiro tendo sido diretor do Instituto Nacional do Negro que foi parte do movimento conhecido com teatro Experimental do Negro RJ. (houve o Teatro Experimental do Negro também em SP com formulação diferente do Rio de Janeiro).

Uma perspectiva aprofundada dos problemas sociais da população é apresentada em 1954 em um livro denominado “*Cartilha brasileira para aprendiz de sociólogo*”. A preocupação dela era da necessidade de elaboração de uma consciência sociológica da situação da população negra. As relações raciais deveriam ser tratadas como um aspecto da sociologia nacional. Considerava que os denominados temas como “O problema do negro”, eram apenas aspectos particulares do problema nacional e dependem da fase de desenvolvimento econômico do Brasil. Negava, veementemente, a necessidade de transplantes das teorias europeias para o Brasil. Em 1958, no livro a “*Redução Sociológica*” condena a questão do transplante das ciências europeias para o Brasil. Chama os sociólogos de enlatados, como lata de sardinha onde vem o produto de fora pronto para o consumo (RAMOS, 1995).

Guerreiro Ramos produziu um campo de pensamento oposto a Gilberto Freire e a Florestan Fernandes. Considerava que dita sociologia do negro não era nada mais do que uma ideologia da branquira. O negro era considerado problema porque a sociedade brasileira era

europizada, onde o ser branco figura como o ideal, os valores brancos, a norma europeia. Pensava que a adoção do padrão estético europeu era um fator patológico. Propões estudar a patologia social do branco brasileiro. Afirma que o problema do negro só existe se pensarmos que a sociedade deveria ser de brancos. Realizou forte denúncia do caráter patológico das atitudes da população branca e da alienação da própria população negra ao assumir as mesmas atitudes.

No campo político nacional rejeitou as diversas teses dos partidos políticos de esquerda contra a internacionalização do processo revolucionário brasileiro. Foi um grande opositor ao modelo político do marxismo-leninismo para o Brasil. Rejeitou os modelos soviético, chinês e cubano. Considerava absurdo a ciência marxista ser uma suposta ciência infalível. Devido essas críticas foi perseguido e barrado em concursos públicos pelos membros do partido comunista.

Carolina Maria de Jesus (1914 – 1977).

Carolina de Jesus mineira de Sacramento cidade do interior de Minas Gerais, região de ampla maioria de populações negras e se tornou uma grande pensadora da condição urbana de populações negras faveladas. Traduz a marca maior do que foi ser negra, mulher e favelada, numa época que as favelas começam a despontar na discussão urbana brasileira. Escreve com maestria de um estilo estético de grande escritora. Tem frases marcantes profundas e mantém a esperança de dar conhecimento de uma realidade para que ela possa ser consertada.

O Brasil se urbanizou e se industrializou na primeira metade do século XX, exatamente no período de vida de Carolina Maria de Jesus. Severas mudanças foram realizadas no panorama nacional com intensas migrações das diversas localidades do interior do país para formação das grandes metrópoles. Havia-se abolido o escravismo criminoso e se deu continuidade a políticas de desigualdades entre os grupos sociais de população negra e branca. A política da república é de dupla faceta, numa impôs a constante desqualificação social da população negra como política sistema de estado, descrita em atos e ações de uma infinidade de modos e exemplos. O racismo antinegro foi pratica do estado sem, contudo, ser uma política de documentos oficiais, institucionalizados como foi o caso dos Estados Unidos. Também o sistema de governo da república fez uma imensa política de ações afirmativas para as populações pobres de diversas regiões da Europa para imigrarem para o Brasil. Garantido com isto a estabilidade social de um contingente populacional branco, a europeização do país. Cristalizado as situações desfavoráveis das populações negras saídas do sistema de produção do escravismo criminoso e limitadas pelo capitalismo racista.

A relação social entre os herdeiros do escravismo criminoso traduz na população negra despossuída e imigrante para os centros urbanos fugindo dos meeiros, novos administradoras da condição do escravismo rural. Os meeiros são a nova faceta do escravismo criminoso no período do pós-abolição. Os insatisfeitos e os vitimados pelas perdas migram para as cidades a procura de novas possibilidades de vida, e entram novas formas de barreira social. Políticas de estado inadequadas para o desenvolvimento das populações. Políticas urbanas de privilégios das classes médias brancas e dos ricos, políticas de precarização e de mudanças constantes dos bairros pobres e das populações negras. Políticas urbanas que permitem a especulação urbana da posse e do uso da terra. Políticas que produzem as formações de favelas em áreas invadidas e de condições precárias de vida. Favelas que ficam a margem de qualquer política pública efetiva e resultados positivos na mudança da condição de vida dos habitantes.

Favelas é um capítulo denso da história urbana das cidades brasileiras. Marcado e de marcador de condições de vida impostas as populações de maioria afrodescendente. Parte das políticas racistas antinegra do estado republicano. Política marca as áreas de favela como áreas de ocupação ilegal e pelo estatuto legal brasileiro, legaliza todo tipo de violência urbana, mental, cultural, econômica e social sobre esta parcela da população.

As formas de subsistências estão relacionadas com a modernização e precariedade da educação. Trabalhos informais, trabalhos braçais e trabalhos domésticos para as mulheres representam a marca das populações negras faveladas. Devemos levar em contam que no século XX o trabalho doméstico das mulheres negras libertou as mulheres brancas para sua ascensão social no mercado de trabalho industrial e dos setores da vida moderna onde a educação e a especialização são a base da mudança e ascensão social.

Carolina Maria de Jesus é uma pensadora que refletiu e denunciou um sistema de injustiça produto desta imensa transformação que sofreu a sociedade brasileira da primeira metade do século XX. Sendo moradora de favela, doméstica, catadora de papel e tendo na escrita a sua forma de expressão do seu inconformismo constante com e injustiça da sociedade brasileira.

Beatriz do Nascimento. (1942 - 1995).

Historiadora e percussora da ideia da existência de quilombos urbanos. Foi a pioneira em entender que áreas de quilombos poderias se tornar bairros negros pelo crescimento das cidades. Também criou o conceito de paz quilombola, referindo-se aos períodos que os quilombos não eram atacados se organizavam como sociedade pacífica. Conceito que ia contra

todos os estudos dos feitos até 1970 e que afirmavam os quilombos em constante estado de luta. Com esse conceito ela não reduz os quilombos a apenas um lugar de resistência, mas a formação de uma sociedade alternativa ao regime do escravismo criminoso (RATTZ, 2021).

Nascida em Sergipe, fez parte do fluxo de nordestinos que migraram para o Rio de Janeiro. Formou-se em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi uma historiadora forte na pesquisa de campo sobre quilombos, professora, roteirista de cinema, poeta e ativista pelos direitos humanos de negros e de mulheres brasileira.

Foi uma das fundadoras do Grupo de Trabalho André Rebouças da Universidade Federal Fluminense, na cidade de Niterói e também do Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Cândido Mendes na cidade do Rio de Janeiro.

Foi de grande importância o seu trabalho como roteirista do filme Ori. Ori é um documentário brasileiro de 1989 dirigido pelo cineasta Raquel Gerber que faz uma retrospectiva dos movimentos negros entre 1977 e 1988 nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Alagoas. O filme de longa metragem foi lançado no Festival Panafricano de Cinema e Televisão de Burkina Faso de 1989, onde recebeu o prêmio de melhor filme da diáspora africana.

A historiadora Beatriz do Nascimento foi uma das pessoas mais eloquentes na formação teórica conceitual dos militantes e acadêmicos negros da década de 1970. Conhecedora do Brasil e de África através de Angola palestrou e deu curso de formação histórica em muitas entidades e grupos dos movimentos negros de vários estados, principalmente do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Clóvis Moura (1925 – 2003).

Clóvis Moura é um dos grandes responsáveis pelas mudanças de perspectivas sobre a sociologia e a história das populações negras no Brasil. Foi altamente inovador o seu livro “Rebeliões na Senzala” lançado em 1959. Contrariando a visão de parte dos marxistas da época que não consideravam as populações negras revolucionárias no Brasil ele demonstrou essas revoluções em todos os lugares do Brasil e em todas as épocas da história do período colônia e império. As oposições contra a publicação do livro dentro do partido comunista, do qual ele fez parte, foram muitas. Também propôs uma mudança importante na visão marxista afirmando que a nossa contradição principal é da oposição entre escravizados negros e escravizadores brancos. Ele propôs e realizou uma revisão do marxismo adaptando a uma leitura da realidade brasileira (OLIVEIRA, 2009).

Piauiense de nascimento, por razões de estudo mudou para Natal aos 12 anos de idade e, aos 14 anos publicou os seus primeiros escritos jornalísticos. Em 1941 mudou-se para Salvador e depois Juazeiro do Norte. Neste estado é que aproximou do Partido Comunista Brasileiro e se transformando em um ativo militante. Em 1949, se estabelece em Salvador e trabalha como redator do Jornal O Movimento, de onde estabelece fortes vínculos com os intelectuais marxistas daquele período. De 1952 em diante trabalha em São Paulo, principalmente no Jornal Última Hora, um periódico de grande circulação na capital paulista (OLIVEIRA, 2009).

Produziu um conjunto memorável de uma dúzia de livros referentes ao movimento negro, dos quais são grandes destaques: Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas (1959), A sociologia posta em questão (1978), Sociologia do Negro Brasileiro (1988), Dialética Radical do Brasil Negro (1994).

A “NEGRA AÇÃO” NA NEGAÇÃO DA NEGAÇÃO.

As experiências marcantes para as populações negras e africanas no mundo moderno são do sequestro, roubo, espoliação, negação e exclusão. O sistema europeu de dominação produziu o desenvolvimento da Europa e do capitalismo europeu a partir das agressões diversas sobre o continente africano, sobre os africanos expatriados na diáspora e pela imposição da criminalidade e impunidade da população branca pela exploração do escravismo criminoso e do capitalismo com racismos estruturais. Às populações negras foi negado tudo, direito de ser humano, direito em ter direitos, direito em serem considerados seres com alma pela igreja cristã na introdução do escravismo criminoso; negações em todos os setores da vida civilizada, fomos considerados seres sem nada, apenas seres moventes, sem cultura nem racionalidade. Portanto, negaram tudo de importante da e para a produção negra na formação da sociedade ocidental. Sendo assim, as nossas histórias são de “negra ações” na negação da negação. Intelectuais negras e negros são o resumo da aula que resume os fatos históricos que a cultura brasileira produziu, diversas intelectualidades negras, como narrativa contrária ao pensamento de que a população negra não produziu uma intelectualidade. Pensadores e pensadoras negras conseguiram ao longo da história nacional, importância política e cultural, mesmo dentro das adversidades da negação de sua importância e feitos pela história oficial brasileira. A sociedade dominante impôs a imagem das populações escravizadas como ignorantes e improdutivas de pensamento. A história brasileira apresentou e ainda persiste em apresentar a população negra como tocas, vidas nas profundezas de selvas intransponíveis africanas e sem legados culturais e intelectuais. A negra ação destas negações estiveram presente em todos os setores da vida

brasileira, através das organizações de revoltas, quilombos, associações e movimentos sociais. Que são formas intelectuais de organizar mudanças, mesmo que nem sempre bem sucedidas. Apresentar um resumo histórico sobre intelectualidades negras na formação histórica do Brasil dentro de uma disciplina da história dos afrodescendentes, é uma dentre muitas negras ações da negação da negação. Negamos a formulação que não produzimos pensamento, cultura, política, ciência e racionalidade organizadas, demonstramos em uma pequena síntese, reunindo um pequeno elenco, pensadoras e pensadores negros que foram grandes destaques na história do pensamento brasileiro e que tem sido omitidos pelas formas oficiais de produção e difusão da cultura nacional e das inscrições afrodescendentes nessa cultura.

Este artigo é resultado da síntese de uma aula de uma disciplina de graduação do curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Esta síntese é parte de processo de pesquisa e de formulação de conceitos sobre as inscrições das populações negras na sociedade brasileira. Constitui uma “negra ação” constante da negação da negação. Os sistemas criminosos vigentes na sociedade brasileira negam tudo às populações negras e nós respondemos, negamos o estado de negação produzindo a cultura nacional.

REFERÊNCIAS

AMIN, S. **O eurocentrismo: crítica da uma ideologia.** Editora: LavraPalavra: 2021.
BARIANI JUNIOR, Edison. *A Sociologia no Brasil: uma batalha, duas trajetórias* (Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos). UNESP/Araraquara, 2003. Dissertação de mestrado.

BASTOS, L. M. de P. C. **A narrativa de Maria Firmina dos Reis: nação e colonialidade.** Tese (Doutorado em Letras) – UFMG, Belo Horizonte, 2020.

COSTA, L. A. M. **O Ideário Urbano Paulista na Virada do Século.** O Engenheiro Theodoro Sampaio a as Questões Territoriais e Urbanas Modernas (1886-1903). São Paulo. Dissertação de mestrado. FAU-USP-2001.

CRUZ, J. S. **Guerreiro Ramos e a construção ideológica do nacionalismo desenvolvimentista.** Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, UERJ, 2002, Dissertação de mestrado.

CUNHA JUNIOR, H. Críticas ao pensamento das senzalas e casa grande. **Espaço Acadêmico.** Issn: 15196186. Ano 2013.

CRUZ, M. C. V. *Tradições Negras na Formação de um Sindicato: Sociedade de Resistência dos Trabalhadores em Trapiche e Café, Rio de Janeiro, 1905-1930.* **Revista Afro-Ásia,** 2000.

DOMINGUES, P.; FLORES, E. C.; ROCHA, S. P. De poeta a patrono literário: fragmentos da vida de Eliseu César (1871-1923). *Anais. ANPUH Brasil;* UnB, Brasília, 2017, p. 01-11.

DUMET, E. **Luiz Tarquinio**: O semeador de ideais. Editora Gente. 1999.

GOMES, F. dos S.; DOMINGUES, P. **Da nitidez e invisibilidade**: legados do pós-emancipação no Brasil. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

GRINBERG, K. **O Fiador Dos Brasileiros** – Cidadania, Escravidão e Direito Civil No Tempo De Antonio Pereira Rebouças. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002,

LEAL, M. das G. de A. **Manoel Querino**: Entre lutas e letras. São Paulo: Editora Annablume.

LEITE, A. **O pardo Elyseu Cesar**. Anuário da Parahyba. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1935, p. 65-69.

LUZ, I. M. da. **Compassos Letrados**: artífices negros entre instrução e ofício no Recife (1840-1860). Editora da UFPE, 2013.

MARTINS, E. **Elyseu Elias Cezar** – Nota Biobibliográfica. João Pessoa: Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba, 1975.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, L. L. **A Sociologia do Guerreiro**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1995.

OLIVEIRA, F. N. **Clóvis Moura e a sociologia da práxis negra**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

PASSOS, A. **Juliano Moreira (vida e obra)**. Rio de Janeiro: Livraria São José; 1975.

QUERINO, M. R. “O colono preto como fator da civilização brasileira”, **Afro-Ásia**, n. 13, pp. 143-158.1980.

RODNEY, W. **Como o europeu subdesenvolveu a África**. Lisboa: Editora Seara Nova. 1974.

RATTS, A. **Uma História Feita por Mãos Negras**: Beatriz Nascimento. São Paulo: Zahar, 2021.


SANTOS, J. A. dos. **Raiou a Alvorada**: intelectuais negros e imprensa: Pelotas (1907-1957). Editora e Gráfica Universitária. 2003.

SANTOS, M. P. **Tecendo africanidades como parâmetros para educação quilombola e do campo**. Tese de Doutorado em Educação - UFC, 2020.

SANTOS, J. C. P. dos. **“Preto no branco”** : a trajetória do paraibano Elyseu Elias César no pós-abolição brasileiro (1871-1923). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. 2019.

SILVA, E. **O circo**: sua arte e seus saberes – O circo no Brasil do final do século XIX a meados do XX. Mestrado em História Social. Programa de Pós-Graduação em História/ UNICAMP, Campinas, 1996.

SILVA, A. M. P. (2000). **Aprender com perfeição e sem coação**: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte. Brasília, DF: Editora Plano. 2000.



SOARES, L. C. Escravos de ganho no Rio de Janeiro do século XIX. **Revista Brasileira de Historia**. São Paulo. Vol. 8, numero 16. Pp107-142. 1988.

SOARES, L. A. Alves. **A sociologia crítica de Guerreiro Ramos**; um estudo sobre o polêmico sociólogo. Rio de Janeiro, Copy&Arte, 1993.

TIEDE, L. M. **Sob suspeita**: negros, pretos e homens de cor em São Paulo no início do século XX. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (Unicamp) - Dissertação em História, 2005, p. 35.

CAPÍTULO 9

POR UM FEMINISMO DO CAMPO NA AGRICULTURA FAMILIAR

Liliane Tesch
Charles Moreto

RESUMO

Este artigo possui o intuito de estimular as discussões e reflexões sobre as possibilidades e a necessidade de um Feminismo do Campo na realidade da Agricultura Familiar, nas escolas do campo. Busca-se fazer uma reflexão teórica da história da Educação do Campo no Brasil, juntamente com a história dos movimentos feministas e o ensino feminista na Educação do Campo. Pode-se observar que os estudos de gênero provenientes dos movimentos feministas vêm sendo desenvolvidos por mulheres que se identificam com essas questões, presentes em sua vivência. Desta forma, falar sobre gênero implica em falar sobre as mulheres e as relações existentes entre políticas públicas, questões trabalhistas, diferenças dos papéis definidos socialmente, sobre questões de sexualidade, sexismo, entre outras. Analisar e lutar por uma ampliação desses direitos socialmente é de fundamental importância, assim como tensionar os debates de valorização das mulheres do campo na agricultura familiar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Feminismo; Feminismo do Campo; Agricultura Familiar.

INTRODUÇÃO

Os movimentos feministas vêm em uma longa luta de várias posições sócio-políticas, de cunho democrático, liberdade sexual, de valorização do trabalho da mulher, direito ao prazer, contra a violência sexual, dentre outras tantas. Atualmente as mulheres têm ampliado e protagonizado conquistas importantes na sociedade.

Para compreender as singularidades das questões feministas no Brasil e, sobretudo entre as mulheres do campo, é preciso compreender a trajetória do feminismo no contexto global, o caminho percorrido e o desenrolar no Brasil, nas diversas realidades que as mulheres estão inseridas. Analisar o movimento feminista negro quando se fala de Brasil, é bastante coerente para a realidade, como suas peculiaridades de luta. Nesse mesmo sentido também precisa-se pensar em um movimento feminista do campo.

Ressalta-se que os movimentos feministas camponeses estão há tempo na luta, apresentando questionamentos e reflexões sobre um feminismo do campo. Observa-se que essas lutas se concentram nos movimentos estruturados, ligados a um movimento de luta pela terra. Trabalhar um Feminismo do Campo voltado para a realidade do campesinato da agricultura familiar, a partir da região serrana do Espírito Santo dos municípios de Santa Teresa,

Santa Leopoldina e Santa Maria de Jetibá, é uma nova abordagem, para ampliar as discussões sobre as relações desiguais de gênero e dessa realidade campesina, enfática nessa realidade, que ocupa uma parte significativa de representação do campesinato capixaba, um segmento de estudo para discussões do ensino em Educação do Campo com um olhar feminista.

O trabalho em tela tem como objetivo refletir sobre a necessidade da construção de um Feminismo do Campo pensado/voltado para a agricultura familiar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que aborda uma breve reflexão teórica da história da Educação do Campo no Brasil, juntamente com a construção histórica dos movimentos feministas e a busca de um Feminismo do Campo na Agricultura Familiar, tomando por base autoras marxistas. Tal enfoque deve-se à relação entre o trabalho aqui apresentado e o desenvolvimento de estudo mais amplo realizado no curso de Mestrado Profissional em Ensino em Humanidades, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades – PPGEH do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes *Campus* Vitória.

O artigo está organizado em quatro partes. Inicialmente uma reflexão do processo histórico, das lutas e das discussões sobre a Educação do Campo para realizar um sobrevoo sobre os processos históricos. A segunda parte pesando em um processo histórico dos movimentos feministas. Em seguida, um diálogo sobre as necessidades e possibilidades da construção de um Feminismo do Campo voltado e pensado na e para a realidade campesina da agricultura familiar. Por fim, as considerações finais para o presente trabalho.

UM SOBREVOO SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Uma Educação do Campo pensada com os sujeitos do campo, preocupado com as culturas, as realidades, as necessidades e modos de vida, apenas foi estruturada a partir do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, criado em 1968 com objetivo de promover melhorias da qualidade de vida da população no meio rural, juntamente com outros movimentos sociais, que lutaram e lutam por esses espaços socioterritoriais até hoje, destacando-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Esses movimentos ajudaram na construção de uma Educação do Campo no país. Desta forma, a Educação do Campo nasceu juntamente com uma resistência e envolta nas questões agrárias, assim, com as questões de valorização das identidades dos sujeitos do campo, de suas necessidades, semeando uma escola no/para/do/com o campo.

Em 1964 no Brasil, com o golpe cívico-militar, instaurou-se também uma grande repressão política e policial, um período conturbado, conhecido como ditadura militar. Em que

pese o período vivido nacionalmente, no Estado do Espírito Santo iniciava-se no final da década de 1960 um sistema educacional baseado na Pedagogia da Alternância¹ – PA, por meio de um trabalho comunitário e coletivo. Uma iniciativa dos pequenos agricultores e lideranças comunitárias, de parte da Igreja Católica (com ajuda do Pe. Jesuíta Humberto Pietrogrande), para a criação do MEPES, que tinha entre suas finalidades, o desenvolvimento do trabalho educacional. Segundo Nosella (1977):

O MEPES é uma entidade que tem por finalidade a promoção integral da pessoa humana. Gratuitamente promove a educação e desenvolve a cultura, através da ação comunitária, numa ampla atividade ao interesse da agricultura, e principalmente no que concerne à elevação do agricultor do ponto de vista religioso, intelectual, técnico, sanitário e econômico. (NOSELLA, 1977, p.129)

A partir da experiência pioneira do MEPES em terras capixabas com a criação das Escolas Famílias Agrícolas - EFA, outras iniciativas populares de organização da Educação do Campo foram construídas, as Casas Familiares Rurais - CFR e os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA, são alguns exemplos.

Mediante um amplo contexto de mobilização social, a Constituição Federal de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. A regulamentação de dispositivos da Constituição Federal com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei n. 9.394/96, trouxeram algumas especificidades do campo, determinando entre outros aspectos, possibilidades de organização da educação básica em alternância, a adaptação dos conteúdos e a adequação do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região, que podem ser encontrados nos Art. 23 e 28.

O I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - ENERA, que ocorreu em 1997, foi um marco relevante nessa construção de uma Educação do Campo como um direito dos povos do campo e um dever do Estado.

No ENERA participaram cerca de 700 pessoas, sendo assentados e acampados, educadores a maioria, representantes de universidades e de instituições que apoiam o Movimento ou com ele têm parceria. O eixo de reflexão do ENERA eram problemas econômicos, sociais e educacionais de acampamentos/assentamentos. Analisou-se da educação infantil à educação de jovens e adultos. As principais conclusões mostraram que apesar do descaso e do abandono do governo federal, efervesciam experiências, frutos de concepções pedagógicas desenvolvidas na luta pela Reforma Agrária pelos militantes do MST (MOLINA, 2003, p. 49).

¹ “A PA (Pedagogia da Alternância) é reconhecida pelos movimentos sociais como uma Pedagogia própria e apropriada a uma educação crítico-emancipatória destinada aos povos do campo.” (SILVA; KARYLLEILA; MOREIRA, 2015, p. 359).

Pode-se evidenciar uma forte ligação entre a história da Educação do Campo associada à luta pela Reforma Agrária no Brasil, dos movimentos sociais em geral e do campo, em particular, das discussões sobre os projetos de campo para o país, sobre o agronegócio e a própria agroecologia.

Destacam-se as ações da Comissão Pastoral da Terra - CPT, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – Contag, do Movimento Eclesial de Base – MEB e, especialmente, do MST, que lutaram/ lutam para transformar a realidade do campo brasileiro, pela reivindicação do direito à terra, à saúde, à moradia, ao acesso ao crédito, à educação do campo, entre outros.

Uma luta pela adequação e respeito pelo calendário escolar aos ciclos agrícolas de cultivo e colheita; currículo adequado à realidade do campesinato; respeito à diversidade do campo; um Projeto Político Pedagógico (PPP) voltado para as escolas do campo; e à formação de professores voltada para o campo. A esse respeito manifestam-se Jesus e Foerste (2009):

Nele (decreto) há a expressão de uma garantia de respeito às peculiaridades da vida rural de cada região no que se refere ao currículo, metodologia, organização do calendário escolar e adequação à natureza do trabalho. É importante destacar que a escola do campo a partir dessa legislação não se limita ao modelo urbano/industrial como acontecia nas décadas anteriores. A base de sustentação dessa escolarização sustenta-se na preservação dos valores culturais e da práxis rural, tendo ênfase também a ação política do homem do campo. Ou seja, a ação pedagógica das escolas tem o papel político transformador verdadeiramente ligado à práxis. (JESUS; FOERSTE, 2009, p. 9)

Pois foi só no Decreto Presidencial nº 7.352, de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, que a Educação do Campo foi reconhecida como uma política pública.

O reconhecimento da diversidade das populações dos campos do Brasil, a definição do que se compreende ser uma escola do campo e/ou turmas do campo, a necessidade e importância da formação inicial e continuada de profissionais da educação para atuar nessas escolas/turmas, bem como a garantia de condições de infraestrutura, transporte e materiais/equipamentos para o adequado funcionamento das escolas do campo são elementos centrais trazidos por essa Lei. Tendo no art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, no Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. O extrato da Lei abaixo apresentado dá as definições adotadas:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e.

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (BRASIL, 2010).

Essas implementações foram conquistadas com muitos esforços por meio de esforços dos movimentos camponeses e as comunidades campesinas, uma construção histórica e rica de lutas. No entanto, não basta que tais questões estejam dispostas na legislação. Infelizmente no âmbito da educação em geral, e da educação do campo, em particular, a vigilância e as lutas para que se cumpra o que está nas legislações continuam necessárias. A busca da valorização da Educação do Campo é constante, assim precisa-se reestruturar as lutas e intensificar os estudos.

PENSANDO OS PROCESSOS HISTÓRICOS DOS MOVIMENTOS FEMINISTAS

Pode-se observar que a maior parte dos estudos de gênero deriva de movimentos feministas, pois são as mulheres que se identificam com essas questões, presentes nas suas vivências. Mulheres aqui representadas na pluralidade e na diversidade da construção de gênero e identidade. Desta forma, falar sobre gênero implica em falar sobre as mulheres e as relações existentes, como as políticas públicas, as questões trabalhistas, as diferenças dos papéis definidos socialmente, sobre questões de sexualidade, mulheres trans, entre outras.

Durante vários séculos, as mulheres foram excluídas sistematicamente da possibilidade de ter acesso ao conhecimento, de receber instruções profissionais, de ter direito ao voto, além de tantos outros impedimentos e limitações. Algumas dessas situações perduram até hoje, mesmo depois de tantas lutas. Por exemplo, o fato de muitas mulheres ainda serem vítimas de discriminação nos seus locais de trabalho, assédios, ou sofreram frequentes atos de violência doméstica e/ou sexual.

O movimento feminista vem em uma longa luta de várias posições sócio-políticas, de cunho democrático, de liberdade sexual, de valorização do trabalho da mulher, do direito ao prazer, contra a violência sexual e várias outras frentes e vertentes.

Atualmente, as mulheres têm ampliado e protagonizado conquistas importantes na sociedade. Alguns movimentos foram marcantes nesses processos emancipatórios femininos, entre eles o movimento feminista tradicional, numa valorização histórica do movimento, junto com o movimento feminista negro, que contribuiu para a quebra de paradigmas sociais e preconceitos há muito estabelecidos.

Para compreender as singularidades das questões feministas no Brasil e, sobretudo entre as mulheres do campo, é preciso compreender a trajetória do feminismo no contexto global, o caminho percorrido no Brasil, nas diversas realidades em que as mulheres estão inseridas, tais como as realidades das mulheres negras e das mulheres dos espaços campestres no Brasil. Nesse sentido, considerando os estudos desenvolvidos, observa-se a necessidade de se pensar em um movimento feminista dos campos, especialmente no âmbito da agricultura familiar.

Vale ressaltar que na década de 1960, enquanto os movimentos sociais e o movimento feminista estavam em grande ebulição na sua constituição e lutas na Europa e América do Norte, no Brasil os momentos eram críticos ao governo cívico-militar instituído pelo golpe de 1964 e as opressões políticas e sociais estabelecidas.

As mulheres europeias e estadunidenses empunhavam as bandeiras de autonomia feminista com ênfase em relação às decisões sobre o próprio corpo, com confrontos e lutas delimitadas nitidamente, numa luta localizada, classista e vivida por realidades de mulheres brancas. O feminismo negro trouxe para o centro das discussões essas disparidades e provocou novas reflexões para o feminismo, ampliando tais discussões e realidades sobre a vida das mulheres negras.

Para fins didáticos sobre os processos históricos das ondas feministas, as discussões de datas e períodos das mesmas. Por algumas autoras as ondas são marcadas nas décadas de maior relevância, assim vão falar sobre: Primeira Onda (Década de 1930); Segunda Onda (Década de 1960 à 1980); Terceira Onda (Década de 1990); e Quarta Onda (2010). Entretanto, outras autoras entendem as Ondas como contínuas, com seus altos e baixos (Tsunamis e marolas): Primeira Onda (a partir do final do século XIX até os meados da década de 1960); Segunda Onda (meados da década de 1960 até meados da década de 1980); Terceira Onda (meados da década de 1980 até 2010); e a Quarta Onda (2010 até a atualidade). A concepção da Quarta

Onda ainda não está consolidada, sua construção é atual, com todas as mudanças e influências interseccionais, digitais e coletivas.

No Brasil, o movimento feminista teve início, de forma muito restrita, por volta da década de 1930, com a chamada primeira onda. Tal qual como em outros países, as reivindicações tinham como objetivo principal o direito ao voto, no movimento sufragista feminino, e à vida pública, como o direito ao trabalho sem a permissão do seu marido. Segundo Costa (2005):

Isso não significou que as mulheres estiveram excluídas dos movimentos políticos mais amplos. Em toda América Latina, as mulheres se organizaram em clubes de mães, associações de combate ao aumento do custo de vida, nas associações de bairros, nas lutas por demandas sociais (escolas, hospitais, saneamento básico, creches, transporte etc), direito à terra e à segurança. No Brasil, as organizações femininas, sob a orientação do Partido Comunista Brasileiro, como a União Feminina criada para atender a política de "frente popular" estabelecida pela Terceira Internacional em 1935, e o Comitê de Mulheres pela Anistia em 1945, tiveram amplo poder de articulação e mobilização feminina (COSTA, 2005, p. 3).

A segunda onda do movimento feminista, marcada entre os meados dos anos 1960 e meados da década de 1980, problematiza questões sobre corpo, sexualidade e violências sofridas pelas mulheres em suas relações familiares (NOGUEIRA, 2001).

Durante a segunda onda, no início dos anos 1970, juntamente com movimentos de reivindicações de vários setores em âmbito mundial, criaram um ambiente favorável ao movimento feminista, o que somou na luta desse movimento e que teve maior repercussão no Brasil. Como mostra Costa (2005) “Em linhas gerais podemos dizer que o movimento feminista brasileiro dos anos 1970, fez parte de um amplo movimento que articulou as lutas contra as formas de opressão das mulheres na nossa sociedade e a luta pela redemocratização do país” (COSTA, 2005, p. 8).

No Brasil, os estudos de gênero e feministas ganharam força nos anos 1970, estando diretamente ligados com “movimentos sociais da época, incluindo a anistia de presos políticos, a luta dos movimentos por direito à terra dos grupos indígenas e camponeses, contra o racismo e diferentes minorias, ampliando a pauta feminista e tornando-a mais interseccional”. (COSTA, 2005, p. 41). As mulheres brasileiras lutaram contra a ditadura militar, formando em 1975 o Movimento Feminista Pela Anistia. Assim como mostra Costa (2005):

Ainda em 1975 é criado o jornal *Brasil Mulher*, em Londrina, no estado do Paraná, ligado ao Movimento Feminino pela Anistia e publicado por ex-presas políticas. Já no começo de 1976, um grupo de mulheres universitárias e antigas militantes do movimento estudantil começa a publicar o jornal *Nós Mulheres*, desde seu primeiro número auto-identificado como feminista. Ainda neste ano, o *Brasil Mulher* também se colocava abertamente como um jornal feminista. A partir de 1978, estes dois jornais

se converteram nos principais porta-vozes do movimento feminista brasileiro. (COSTA, 2005, p.5).

Nos anos que se seguiram esse movimento espalhou-se nas lutas contra a ditadura militar e ganhou novas frentes e bandeiras.

Nos anos seguintes, o movimento social de resistência ao regime militar seguiu ampliando-se, novos movimentos de liberação se uniram às feministas para proclamar seus direitos específicos dentro da luta geral, como por exemplo, os dos negros e homossexuais. Muitos grupos populares de mulheres vinculadas às associações de moradores e aos clubes de mães começaram a focar temas ligados a especificidades de gênero, tais como creches e trabalho doméstico. O movimento feminista se proliferou através de novos grupos em todas as grandes cidades brasileiras e assume novas bandeiras como os direitos reprodutivos, o combate à violência contra a mulher, e a sexualidade. O feminismo chegou até a televisão revolucionando os programas femininos, nos quais agora, junto às tradicionais informações sobre culinária, moda, educação de filhos etc. apareciam temas até então impensáveis como sexualidade, orgasmo feminino, anticoncepção e violência doméstica. (COSTA, 2005, p.5).

Desta forma “o movimento feminista nessa época também buscou o direito ao prazer e a vestirem-se como queriam sem julgamentos. Lutando contra a violência sexual e pela valorização do trabalho das mulheres” (COSTA, 2005, p. 6).

A terceira onda que se iniciou por volta da década de 1990, espalhou pelo mundo movimentos e organizações feministas, junto com o surgimento de Organizações Não-Governamentais (ONGs) de cunho feminista. Como sinaliza Costa (2005):

O crescimento do feminismo popular teve como consequência fundamental para o movimento amplo de mulheres a diluição das barreiras e resistências ideológicas para com o feminismo. Essa diversidade que assumiu o feminismo brasileiro esteve muito presente nos preparativos do movimento para sua intervenção na Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em setembro de 1995, em Beijing, na China, ao incorporar amplos setores do movimento de mulheres. (COSTA, 2005, p. 8).

Esse momento também foi marcado pelas discussões sobre os paradigmas do próprio movimento, muito importantes para ampliação das causas e das lutas dos movimentos feministas, trazendo à tona a discussão da micropolítica, que abriu os olhares críticos das feministas sobre o próprio movimento, permitindo florescer novas ideias e redefinindo estratégias que apresentaram falhas nos momentos anteriores.

Vale ressaltar que essa pluralidade já era debatida há mais tempo, já na década de 1970 as mulheres negras estadunidenses denunciavam a invisibilidade das mesmas dentro da pauta de reivindicação do movimento feminista. No Brasil, o feminismo negro começou no fim da década de 1970 e no começo da década de 1980, lutando para que as mulheres negras fossem sujeitas políticas e vidas que buscavam entoar as suas vozes e suas necessidades. Vale ressaltar que no feminismo, a dicotomia “igualdade” e “diferença” é tratada com o objetivo de buscar igualdade dentro das diferenças.

A terceira onda é interpretada ainda por Zinani (2009) como a que:

[...] apresenta uma pauta de reivindicações mais ampla do que o grupo da Segunda Onda, uma vez que engloba “a teoria queer, a conscientização da negra, o pós-colonialismo, a teoria crítica, o transnacionalismo”, entre outros. Aponta como aspecto relevante a auto-estima sexual, uma vez que a sexualidade é também uma modalidade de poder. Feministas marginalizadas, anteriormente, contribuem para estabelecer a identidade dessa onda que acredita ser a contradição e a negociação das diferenças uma das características mais significativas do feminismo contemporâneo. Essas posições, no entanto, não são aceitas pelas feministas da Segunda Onda, que criticam uma “imagem distorcida do feminismo transmitidas pela mídia” (BONICCI *apud* ZINANI, 2009, p. 253).

No Brasil, algumas conquistas do movimento feminista estão presentes na Constituição Federal de 1988, no artigo 5º, em seu inciso I: “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”. No artigo 7º, inciso XVII é assegurada “licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias”. Também são conquistas recentes a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, mais conhecida como "Lei Maria da Penha", que pune a violência contra a mulher e a Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015, que altera o artigo 121 do Código Penal, prevendo o feminicídio.

O movimento feminista na atualidade é um movimento plural, mas com uma unificação das lutas por melhores condições de vivência e respeito às mulheres. Mulheres aqui entendidas em toda a extensão de discussão de gênero e pluralidades. Desta forma, mesmo tendo objetivos comuns de luta contra a opressão patriarcal² e sexista, os movimentos feministas apresentam diferentes correntes em todo o mundo. Atualmente, os movimentos feministas são pautados na busca da defesa da igualdade das relações de gênero.

A quarta onda se estabelece nas influências interseccional, digital e coletiva. Houve uma ocupação feminista na internet, uma massificação do debate acerca das ideias desses movimentos, o que contribuiu para um fortalecimento das identidades feministas nesse meio e sua divulgação, principalmente entre as mídias alternativas e redes sociais. Isso porque tornou possível que mulheres de diferentes origens, classes sociais, etnias/raças e religiões pudessem conhecer e se reconhecer nas pautas defendidas por esses movimentos.

² Vale ressaltar que para Saffioti (2004), “[...] o patriarcado é uma condição histórica de dominação da mulher pelo homem baseada em diferentes culturas. No entanto, é mais forte na cultura ocidental. Refere-se à relação de poder que o homem/pai detinha sobre a vida das mulheres de sua família. Relação que, ao longo do tempo, foi se transformando e, embora, atualmente, o homem não detenha o poder jurídico sobre a vida da mulher na maioria dos países ocidentais, ele ainda detém muitas formas de submissão e opressão que são normatizadas, ensinadas e também evidenciadas na categoria de violências simbólicas ou diretas.” (SAFFIOTI, 2004, p. 74).

Desta forma o ciberativismo feminista foi a tomada das redes por jovens que já nasceram em meio a essa realidade digital. A partir de 2010 potencializou nas redes sociais na internet, o ciberfeminismo, tornando-se um meio de articulação de feministas que já se identificavam com a causa antes das redes, mas criando uma forma completamente nova de atuação e consolidação do movimento feminista.

Essa nova consciência feminista que emergiu nos últimos tempos é um fenômeno sem precedentes e está relacionada às redes eletrônicas, que ofereceram uma nova dimensão à luta e à perspectiva feminista (Miguel; Boix, 2013). Se durante todas as três ondas do feminismo, o movimento dependeu de que as mulheres se organizassem em espaços diversos presencialmente, a partir dos anos 90 a cultura digital possibilitou que as coisas se dessem de forma mais generalizada e pulverizada se tornando, ela mesma, objeto de uma nova epistemologia feminista, que foi chamada de ciberfeminismo. Tratou-se de um movimento estético e político orientado pela popularização das tecnologias digitais que renovou o debate feminista, questionando as desigualdades de gênero através das relações das mulheres com a ciência, a tecnologia e a cultura eletrônica. (MARTINEZ, 2019, p.7)

Destaca-se como principais características da quarta onda do movimento feminista brasileiro: desinstitucionalização que existia na terceira onda e ampliação das discussões na sociedade, a partir das redes sociais e a internet de modo geral; organização de coletivos e grupos nas redes sociais, assim como nas universidades e escolas; horizontalização do movimento com maior autonomia; retorno as manifestações nas ruas articulados pelos grupos e coletivos via internet; amplificação da interseccionalidade do movimento, como ampla discussão sobre as opressões de gênero, sexismo, racismo, LGBTfobia, entre outros formados a partir de um olhar feminista; e a característica transnacional ou globalizada, pois a partir das redes os movimentos ampliaram-se com contesto mundial em forma de frases e *hashtag*, as discussões tornam-se virais rapidamente.

Os estudos atuais defendem três marcos temporais principais que marcam essa quarta onda feminista no Brasil, sendo: a **Marcha das Vadias em 2011**, as **Jornadas de Junho de 2013** e o movimento conhecido como **Primavera Feminista de 2015**.

A Marcha das Vadias foi uma resposta à culpabilização da vítima pelo estupro, aconteceu inicialmente no Canadá em 2011 a '*Slut Walk*', como ficou conhecida, e se espalhou por diversos lugares no mundo, chegando ao Brasil como Marcha das Vadias. Uma manifestação mobilizada via *blogs* e redes sociais. Embora a luta contra a cultura do estupro não tenha ocorrido pela primeira vez, o marco fica estabelecido pelo papel das redes sociais e a convocação de um ato global em discussão.

Dentro disso, a questão da autonomia sobre o próprio corpo emerge como pauta central na reflexão feminista cibernética, se articulando a marchas e protestos feministas, cuja visibilidade agora começa a fazer parte do cotidiano das usuárias. A Marcha das Vadias é emblemática nesse sentido, sendo a primeira manifestação brasileira que teve como marca o caráter reticular, através de blogs e redes sociais (GOMES, 2014 *apud* MARTINEZ, 2019, p.11)

A Jornada de Junho de 2013, estabeleceu como uma nova fase do movimento em formato de manifestação nas ruas e nas lideranças de mulheres nesse processo, ampliando novas vozes e novos discursos na Internet e nas escolas, convocando a nova massa de mulheres identificadas com as pautas feministas a irem às ruas contra os retrocessos recentes nas questões de gênero e socioeconômicas de modo geral.

A Primavera Feminista aconteceu em 2015 e uma referência à onda de protestos organizados por meio da Internet, ocorridos nos países árabes contra regimes autoritários no ano de 2011 (que ficou conhecida como Primavera Árabe). Desta forma o ano de 2015 ficou marcado, para o movimento feminista, pela onda de acontecimentos e protestos nas ruas e sua mobilização e amplificação por meio das redes.

Essa quarta onda é marcada por frases de efeito para circular nas redes, como “Lute Como Uma Garota” (*Fight Like a Girl*) e representa o oposto da frase sexista “Você bate como uma garota” que dava a ideia da fragilidade das mulheres e de tentar diminuir o homem ao comparar com uma mulher. Outra frase é “Não é Não!” usada para expressar-se contra o assédio e de tentar conscientizar os homens de que quando uma mulher diz que não quer, não deve forçar uma aproximação.

A luta das mulheres na construção dos movimentos feministas, para fins didáticos, poderia ser dividida em quatro momentos ou “ondas”. Lembrando que esse movimento de onda pode ser pensando em uma onda gigante que contagia ou pega a todos em um determinado momento. Mas também pode ser pensado como o movimento da própria oscilação das marés, ou como tsunamis e marolas.

A busca de um Feminismo do Campo como uma articulação epistemológica do local, dos saberes, das vivências das mulheres do campo para a construção de um feminismo pensado e voltada para suas realidades, reivindicações e necessidades da agricultura familiar.

POR UM FEMINISMO DO CAMPO NA AGRICULTURA FAMILIAR

Os movimentos feministas vêm em uma longa luta de demarcações sociais e políticas, por democracia, pela liberdade sexual, pela valorização do trabalho da mulher, pelo direito ao prazer, contra a violência sexual e várias outras questões. As mudanças na atualidade também são percebidas. Desta forma trazer reflexão e discussão sobre a importância e necessidade do Feminismo do Campo, para discutir as especificidades das mulheres do campo, principalmente da agricultura familiar.

Tais reflexões possibilitam ampliar as discussões sobre o Feminismo do Campo para desvelar as realidades, as autonomias/liberdades/resistências e/ou as dependências/sujeições/submissões das mulheres camponesas, em um processo de produção de conhecimentos e de autoconhecimentos.

Ao trabalhar com a agricultura familiar é preciso entender alguns conceitos sobre campesinato e agricultura camponesa, para entender que campo é esse. Francisco de Assis Costa e Martins de Carvalho, no Dicionário da Educação do Campo organizado por Caldart (2012) ajuda a definir Campesinato como sendo:

Campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado. (CALDART, 2012, p. 113).

Esses mesmos autores, ainda no Dicionário em questão, trazem a definição de Agricultura Camponesa como sendo:

Agricultura camponesa é o modo de fazer agricultura e de viver das famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos por meio da produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação. (CALDART, 2012, p. 26).

Acrescenta-se ao pensamento de Neves descrito no Dicionário da Educação do Campo por Caldart (2012), que defende a tese de que o trabalho e o território se complementam:

O modo camponês de fazer agricultura não está separado do modo de viver da família, pois é preciso considerar que os [...] trabalhadores familiares não podem ser peremptoriamente dispensados, porque, em geral, também são filhos. Eles devem ser alocados segundo ritmos, intensidade e fases do processo produtivo. São então sustentados nas situações de não trabalho e integrados segundo projetos possíveis para constituição e expansão do patrimônio familiar, para inclusão de novas gerações, conforme as alternativas de sucessão ou de negação da posição. Essas alternativas são assim interdependentes da avaliação da posição e das viabilidades da reprodução da categoria socioeconômica. (NEVES *apud* CALDART, 2012, p. 26)

Para pensar um pouco sobre a conceituação do Feminismo do Campo e a diferenciação com o Ecofeminismo destaca-se que um Feminismo do Campo, voltado para a realidade campestre de modo geral é recente, pode-se observar no Dicionário de Agroecologia e Educação de 2021, a discussão dessa construção. Por este viés o Dicionário mostra que essa luta feminista não vem sozinha, não adianta lutar por uma causa sem associar à realidade vivida, as outras causas de opressão que está envolto a sociedade.

Por isso as lutas feministas, antipatriarcais, antilgbtfóbicas e antirracistas são fundamentais não somente para “corrigir” mazelas da desigualdade, mas ao contrário, para destruir os pilares que estruturam a sociedade geradora das desigualdades e que se nutre da exploração humana. (DIAS, 2021, p.410)

Não é possível pensar em um Feminismo do Campo sem pensar nas relações ecológicas que o meio agrícola está envolto. Desta forma pensar na relação das mulheres camponesas e a natureza é fundamental.

Pensar sobre a agroecologia e o feminismo é pensar tradições, renovações, diálogos e práxis revolucionárias. A agroecologia para as mulheres do campo é parte do seu modo de vida, é aquela agricultura que foi feita pelos ancestrais, pelos povos originários, ou seja, é a agricultura antes da constituição da propriedade privada. Pois era uma agricultura que surgia a partir das necessidades locais, buscando observar e se inspirar nos ritmos e modos da natureza, uma agricultura possivelmente descoberta pelas mulheres e trabalhada por homens e mulheres. Mesmo sabendo que o nome agroecologia é recente, as mulheres do campo conseguem ver e compreender que suas origens estão em tempos remotos. (DIAS, 2021, p.412)

Para compreender um pouco sobre Ecofeminismo, precisa-se entender as fundamentação e abordagem ligadas a libertação das mulheres e da natureza, ambas exploradas:

Nessa abordagem, o ecofeminismo identifica no sistema patriarcal a origem da catástrofe ecológica atual, tendo sido a natureza e as mulheres, ambas associadas à reprodução da vida, o alvo das agressões desse sistema. Nessa perspectiva, o patriarcado se exprime com a mesma lógica do poder machista, opressor e totalitário da agroindústria, atacando os fundamentos da vida, na sua expressão simbólica mais profunda: a fecundidade do ser vivo. Daí a luta de feministas pela libertação da mulher oprimida, na relação de gênero, estar associada ao movimento ecofeminista de libertação da mulher e da natureza, ambas exploradas. De acordo com Françoise D'Eaubonne e Rosemary Ruether, no passado, a agricultura teria sido uma tarefa feminina, mas, com a invenção do arado e da irrigação, os homens se apropriaram de dois recursos que pertenciam à mulher: a agricultura e a fecundidade. Estudos apontam que o sistema patriarcal tem suas origens na filosofia da Grécia antiga e na tradição racionalista. Antes de invasões nômades vindas da Eurásia, o que havia na sociedade indo-europeia era um sistema familiar, caracterizado como matrifocal ou matrilinear, numa era agrária de paz. Riane Eisler destaca como a parceria entre sexos, o cuidado com a beleza, a estética, a arte e a criatividade dominavam naqueles tempos reafirmando uma ética feminina. (FLORES, 2015, p. 12-13)

Flores (2015) afirma que os movimentos feministas não devem ficar alheios das causas ecológicas pois a mudança necessária está no todo:

Ruether adverte que as mulheres precisam ver que não haverá libertação para elas nem solução para a crise ecológica, numa sociedade com relações de dominação, sendo necessário unir o movimento feminista com o movimento ecológico para vislumbrar

mudança radical nas relações socioeconômicas e nos valores da moderna sociedade industrial. (FLORES, 2015, p.13)

Flores (2015) deixa claro que “tendo como parâmetro a sustentabilidade”, assim “a construção de novas relações de gênero e de novas relações humanas com a natureza é condição sine qua non para a construção de comunidades sustentáveis” (FLORES, 2015, p.15). Por meio dessas concepções pensar no Ecofeminismo faz todo sentido na vida das mulheres do campo.

No Dicionário de Agroecologia e Educação, o feminismo camponês e popular é definido respeitando as construções do território e da cultura que envolve essa realidade camponesa. Para Dias (2021) o feminismo camponês e popular é pensado:

O feminismo camponês e popular reivindica o campo como lugar e espaço de vida, a terra, os territórios, os bens naturais, o resgate e a valorização da diversidade de culturas e identidades dos povos do campo, elementos centrais da luta feminista e camponesa. Contudo, com uma perspectiva crítica, também desvela e questiona as expressões culturais, sociais e econômicas, fundamentadas na ideologia patriarcal e racista que se expressam no campo, reproduzidas por estes sujeitos: o campesinato, os povos indígenas e populações negras. Por isso, o feminismo camponês e popular busca ressignificar a compreensão de campesinato, de povos do campo, que não oculte, em suas relações sociais, culturas e identidades, no interior das famílias, nas organizações populares do campo, práticas e ideias patriarcais, de discriminação, violência, desvalorização e inferiorização das mulheres. (DIAS, 2021, p.414)

Nessa construção tão recente também é a contribuição da luta das e para as mulheres do campo que se espera alcançar.

O feminismo camponês e popular é a contribuição das mulheres do campo para avançar na construção de um projeto popular, com soberania dos povos sobre seu território e sobre os rumos políticos do país, onde as mulheres do campo e de toda a classe trabalhadora sejam protagonistas neste processo de libertação e nesta outra sociedade que buscamos construir. (DIAS, 2021, p.414)

Um feminismo voltado às especificidades das mulheres do campo e suas construções:

Trata-se de um feminismo que promove transformações cotidianas e concretas na vida das mulheres do campo, e nas relações entre homens e mulheres, mas também se propõe e tem em seu horizonte as mudanças estruturais da sociedade. Por isso, coloca no marco das lutas feministas o enfrentamento ao sistema capitalista, ao enfrentar o modelo destrutivo e explorador do capitalismo agrário das transnacionais no campo. Um feminismo que luta pelo fim de todas as formas de exploração, opressão, subordinação, discriminação e exclusão, e que, em contraposição, apresenta um projeto de agricultura camponesa, indígena, negra que promove o bem viver dos povos do campo, que alimenta a humanidade e preserva a natureza. Portanto, o feminismo camponês e popular se forja na luta cotidiana de resistência e enfrentamento ao capitalismo e ao patriarcado, particularmente em suas expressões no campo, sendo está a contribuição desde as mulheres do campo para a construção dos caminhos de transformação rumo a uma sociedade socialista, onde haja uma humanização do gênero humano e uma verdadeira emancipação de mulheres e homens (Coordenadoria Latino-americana de Organizações do Campo, 2018). (DIAS, 2021, p.415-416)

Destaca-se assim a importância do Ecofeminismo na construção dessas discussões, pois é uma ligação importante com a preservação do meio e a natureza, e entender que o

ecofeminismo trabalha as questões das mulheres do campo. Entretanto, não precisa ser camponesa para ser ecofeminista. Desta forma algumas especificidades que envolvem as mulheres do campo, precisam de mais ênfase de sua realidade. O Feminismo do Campo como sustentação mais ampla e abrangente da realidade vivida pelas mulheres camponesas, para estabelecer melhor as relações e realidades, principalmente na agricultura familiar analisada.

Percebe-se a necessidade de estimular essas discussões no ambiente escolar pensado na realidade do campesinato, reconhecendo a urgência da escola e da sociedade em se reinventar e passar a ver as discussões sobre gênero e sexualidade como transversais e necessárias. Nesse sentido, ampliar as discussões na sala de aula e na vida cotidiana campesina, para levar as (os) alunas (os) e todos envolvidos, a reconsiderar esses papéis dados e essas naturalizações/imposições, é fundamental e necessário.

Ao entrar em contato com as leituras feministas, compreende-se melhor o machismo e o sexismo da sociedade. Esse processo é intenso, conflituoso, quebrar essas naturalizações invisíveis é fundamental. Expor os estudantes a pensar nesse processo, para o quanto antes entender as indagações profundas que as leituras feministas são capazes de trazer, discussões necessárias para a construção de outros olhares, por uma outra sociedade.

O feminismo traz consigo construções de ideias libertárias, igualitárias e de justiça de gênero, classe, étnicas e raciais, baseadas na interseccionalidade. O feminismo marxista dá ênfase à desigualdade de classes, além de resgatar as mulheres na história e na luta revolucionária à libertação dessas imposições. Um olhar do contexto marxista busca uma transformação dessa realidade.

Pensar em um Feminismo do Campo não é fácil, pois há imposições e dificuldades na sociedade camponesa, tal como o convívio que está estabelecido familiarmente, nas relações, na falta e entendimento da própria opressão cultural, entre outras, muitas vezes nem são vistas na sociedade campesina de modo geral, muitas das mulheres nem percebem a opressão que a rodeia, nem mesmo que podem questioná-las. Entretanto a geração mais nova, suas vontades expressadas no âmbito escolar, e a necessidade expressa nelas, traz à tona essas questões e reflexões, bem como a escola pode auxiliar para que ocorra o diálogo, e por que não, o tensionamento para sair da zona de conforto e buscar uma sociedade mais justa e igualitária.

Alguns pontos são fundamentais para discutir um Feminismo do Campo tais como: independência financeira, investimento em cursos profissionalizantes, transporte público,

melhoramento dos acessos de comunicação (sinal de celular e internet), acesso à policiamento especializado para as mulheres, mudança cultural comportamental dos homens, entre outros.

Na percepção do campo como um espaço de conflitos, contradições e de interculturalidades propor-se à discussão do feminismo em contextos do campo por meio das narrativas de mulheres a partir delas sobre suas vidas, trabalho e formas de organização produtiva e política, nesse sentido investigar de que maneira as questões percorridas historicamente pelos movimentos feministas são dimensionadas em suas cotidianidades e organizações.

A luta das mulheres do campo por meio da articulação das marchas formou uma rede de mulheres, de organizações não governamentais, de associações e de coletivos femininos ampliando a visibilidade e a proporção de políticas públicas específicas para as mulheres e a constituição de uma agenda de luta contra a opressão, a miséria, a conquista da terra e da permanência na mesma. Ampliar para a agricultura familiar, com base em uma atuação escolar voltada para a realidade das mulheres camponesas onde esses movimentos não são estruturados, abordando uma parcela do campo, principalmente da agricultura familiar que parece não estar tão envolvida nessas mudanças.

Na busca de uma construção diferente de representação social e cultural para as mulheres do campo, observa-se uma construção de redes de solidariedades, juntamente com uma educação baseada em uma pedagogia feminista. Pensada na geração de renda para melhorar a independência financeira; o distanciamento espacial, o isolamento e a individualização provocam muitas vezes a ausência de identificação entre as lutas feministas e as reivindicações em comum, é outro fator que dificulta essas interações ou reforça a submissão.

Dimensionadas nas narrativas e na criação de laços de solidariedade na conjunção de forças para a luta feminista no contexto do campesinato, seguem a busca da estruturação de se constituírem enquanto força coletiva, mas também em suas subjetividades. Desta forma a escola pode proporcionar essa ligação ou estímulo para o desenrolar dessas construções sociais.

As mulheres estão na luta para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, contra a opressão sexista estabelecida na sociedade, as mulheres do campo precisam ser ouvidas para que se reconheçam e que se estabeleçam lutas e indagações das relações construídas nessas estruturas culturais e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desvendar o patriarcado e o machismo estrutural para que seja pensando e discutido, como esses processos se desenvolveram e se desenvolvem no meio rural, é essencial para prosseguir e avançar em uma educação de visão feminista mais justa da sociedade.

O movimento feminista vem em uma longa luta de várias posições sociais, políticas, democrático, sexista, valorização, respeito, entre outros, as mulheres têm ampliado e protagonizado conquistas importantes na sociedade. Destaca-se o movimento feminista negro, que contribuiu para a quebra de paradigmas sociais e preconceitos há muito estabelecidos na sociedade. Esse também é o questionamento sobre o Feminismo do Campo, que vem para discutir as especificidades das mulheres do campo, suas necessidades, aflições e encaminhamento da sua libertada.

A expansão da formação de professores para maior aquisição de conhecimento sobre a participação e valorização das mulheres nos espaços campestinos e na Educação do Campo é de fundamental importância. Uma problematização voltada para as relações de gênero possibilita interferir em algumas das concepções que norteiam a vivência do cotidiano desses espaços sociais e suas interações. Compreender historicamente como esses processos ocorreram no meio rural e como encontra-se atualmente. A escola é um vetor de como pensar e agir para desmoronar estruturas que ainda imperam.

Ressalta-se que o incentivo da construção de coletivos feminista na escola se faz fundamental e necessário para construção e ampliação da luta das ideias feminista e o debate no âmbito escolar, e proporcionar uma ampliação para a própria sociedade camponesa. Nesse sentido, Moreira (2009) ajuda a pensar que as formas de viver em sociedade são construções sociais e históricas e não naturais e, assim sendo, são passíveis de serem alteradas:

As “formas de viver” de uma sociedade são, de certo modo, criações histórico-culturais que se cristalizam na memória coletiva deste ou daquele povo/nação, formando uma rede de símbolos que nos remete a todo o desenvolvimento social e histórico de uma sociedade em determinado espaço/tempo. Assim, compreender o simbolismo de uma sociedade é captar as significações que carrega, o que nos remete ao que é percebido, ao real ou ao imaginário cultural que dá sentido à vida das pessoas em sociedade. (MOREIRA, 2009, p. 75).

Desta forma pensar o Feminismo do Campo hoje, é pensar nessas novas “formas de viver”, novas construções, mais justas e igualitárias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**

–PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 01 jul. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COSTA. Ana Alice Alcantara. O movimento Feminista no Brasil: Dinâmicas de uma intervenção política. **Revista Gênero**. Revista do núcleo transdisciplinar de estudo de gênero, 1º semestre, v. 5, num. 2, 2005.

DIAS. Alexandre Pessoa; STAUFFER. Anakeila de Barros; MOURA. Luiz Henrique Gomes de; VARGAS. Maria Cristina. **Dicionário de Agroecologia e Educação**. 1ª edição - Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão popular – 2021.

FLORES, Bárbara Nascimento; TREVIZAN, Salvador Dal Pozzo. **Ecofeminismo e comunidade sustentável**. Estudos Feministas, Florianópolis. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/TnSBYB7v9CFwpmQtVf8fbCM/?lang=pt>>. Acesso em: 08 fev. 2022.

JESUS, Janinha Gerke de; FOERSTE, Erineu. **Educação do Campo no Brasil: uma aproximação**. Introdução à Educação do Campo. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

MARTINEZ, Fabiana. **Feminismos em movimento no ciberespaço**. Cadernos pagu (56), 2019.


MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Tese. (Doutorado em desenvolvimento sustentável). Centro de desenvolvimento sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MOREIRA, Flávio. **As imagens sociais produzidas a respeito da “roça”**. Introdução à Educação do Campo. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

NOGUEIRA, Conceição. Feminismo e discurso do gênero na psicologia social. **Revista Psicologia & Sociedade**, v.13, n.1, p.107-128, 2001.

NOSELLA, Paolo. **Uma nova educação para o meio rural**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE/PUC-SP, 1977.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. 1ªed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.



SILVA, Cícero da; KARYLLEILA, dos Santos Andrade; MOREIRA, Flavio. **A retextualização no gênero Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância**. Acta Scientiarum. Language and Culture, vol. 37, núm. 4, 2015.

ZINANI. Cecil Jeanine Albert. **Crítica Feminista: Uma contribuição para a história da literatura**. PPGLET/UCS, 2009.

CAPÍTULO 10

A ATUAÇÃO DA GESTÃO E DOCÊNCIA FACE A PROBLEMÁTICA DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Natália Maria da Silva

RESUMO

A educação a distância tem ganhado espaço no Brasil e no mundo, devido a praticidade que ela oferta aos alunos de estudarem estabelecendo seu próprio tempo e ambiente de aprendizagem, no entanto mesmo com a praticidade ofertada aos estudantes percebe-se que a evasão escolar tem sido uma problemática presente nessa modalidade de ensino. Neste horizonte este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica elaborada a partir de material já publicado, que teve por objetivo analisar de que maneira a gestão e professores podem contribuir com a redução da evasão escolar na educação a distância no ensino superior. A metodologia de análise foi a revisão bibliográfica dos artigos publicados nas bases de dados do Portal de Periódicos da Capes, *Scielo* e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, a revisão da literatura buscou responder o problema que conduziu essa investigação: “Em que medida a atuação da gestão e professores podem contribuir com a redução da evasão na educação a distância?”. Os resultados revelam que o principal motivo que levam os alunos a se evadirem é a desmotivação, o excesso de atividades e principalmente a metodologia desenvolvida na sala de aula online, deste modo, o diálogo entre a gestão e docência são fundamentais para uma articulação positiva e a promoção de práticas significativas que estimulem o aluno a permanecer na modalidade EAD. Conclui-se através desse estudo que a integração entre docentes e gestão é de extrema relevância para a realização de metodologias atrativas que elevem a qualidade de ensino na modalidade a distância contribuindo assim para redução da evasão.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Evasão. Educação Superior. Gestão.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância traz como principal benefício a praticidade, proporcionando aos alunos dessa modalidade de ensino o acesso a aula com flexibilidade em um momento que se adeque melhor a sua rotina, ampliando assim os espaços educativos ao mesmo tempo que atende a necessidade do aluno (GOMES, 2017).

Em consonância Santos et al. (2008), enfatiza que a educação a distância possibilita o acesso ao conhecimento para aqueles que sempre tiveram desejo de frequentar o ensino superior e assim contribui não apenas para o desenvolvimento humano, mas para o desenvolvimento social. Ainda segundo a autora a flexibilidade possibilita melhoras e inovações no sistema educativo.

No entanto, apesar dos benefícios ofertados e dessa modalidade de ensino se adaptar as rotinas e necessidades dos alunos, segundo o Censo EaD Brasil realizado em 2016 os índices

de evasão têm sido alarmantes, sendo a evasão a principal problemática encontrada nas instituições que ofertam a referida modalidade de ensino. Deste modo, o problema de pesquisa neste estudo está consubstanciado pela seguinte questão: Em que medida a atuação da gestão e professores pode contribuir com a redução da evasão na educação a distância?

Segundo Pedrosa e Nunes (2019), entre fatores contribuintes para evasão dos alunos na modalidade EaD, encontra-se a rotina do próprio estudante que muitas vezes o deixa sem tempo de terminar o curso, outro fator se dá ao excesso de atividades propostas pelos professores e a dificuldade de compreender e se adaptar as metodologias desenvolvidas, pois a modalidade a distância se difere muito do ensino convencional, levando o aluno a sentir dificuldade de se adaptar à nova realidade do ensino a distância.

Dentro dessa perspectiva o presente artigo tem como objetivo geral analisar de que maneira a gestão e professores podem contribuir com a redução da evasão escolar na educação a distância no ensino superior, como específicos: identificar os fatores que contribuem com a evasão na educação a distância, discutir os limites e possibilidades da atuação da gestão e docência face a evasão escolar na educação a distância.

Este artigo contribui para compreensão da necessidade da articulação entre gestão e docentes para a promoção de um ensino de qualidade que mantenha os alunos modalidade de ensino a distância.

No que se refere a metodologia trata-se de uma revisão bibliográfica em uma abordagem qualitativa, quanto o objetivo será exploratório, visto que será desenvolvido com base em material já elaborado, construído principalmente de artigos científicos.

Em relação à organização textual, este artigo está dividido em três blocos, que envolvem os fundamentos teóricos, metodológicos e conclusão deste estudo.

No tópico referente a fundamentação teórica, inicialmente é abordado a evasão no ensino superior a distância, pontuando as principais causas que levam os alunos a desistirem do curso nessa modalidade de ensino; em seguida foi destacado a docência no ensino EaD, pontuando como as metodologias utilizadas pelos professores podem contribuir com a redução da evasão escolar; em consonância no último tópico foi enfatizado o papel da gestão face a evasão, revelando a importância da integração de todos os atores envolvidos na modalidade EaD para superação da problemática da evasão, contribuindo assim com a permanência dos alunos nesse sistema educativo.

Este artigo contribui para a compreensão da importância da atuação da docência e gestão para a promoção de um ensino de qualidade que contribua com a permanência dos estudantes no ensino superior à distância.

A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA: PRINCIPAIS CAUSAS

Com a globalização o sistema de ensino EAD superior tem entrado em evidência, sendo muito procurado por pessoas que geralmente realizam uma jornada dupla de trabalho, vindo nessa modalidade de ensino um meio de obter o sonhado título do diploma superior.

No entanto mesmo com os benefícios trazidos por essa modalidade, onde as metodologias ativas são utilizadas e os alunos organizam o seu tempo de aprendizagem é notável que infelizmente a evasão é uma problemática muito presente.

Compreende-se por evasão a interrupção ou “desligamento do estudante da instituição de ensino” Campos (2007, p.03), o que reflete de forma negativa na realidade socioeconômica do mesmo uma vez que o ensino superior possibilita contribuições plurais na vida do indivíduo.

De acordo com Duran (2007) e Gaioso (2005), entre as causas que contribuem para a evasão dos estudantes, destaca-se a rotina de trabalho, que muitas vezes o deixam sem tempo para acessar o ambiente virtual de ensino, a repetência que deixa o aluno desmotivado e a metodologia realizada pelos professores que muitas vezes são exaustivas, não despertando o interesse do estudante.

Corroborando o MEC (2014) aponta a existência de fatores individuais e institucionais. Nos individuais pontua-se a próprias características dos educandos, que muitas vezes não se adaptam a realidade da rotina acadêmica, apresentando dificuldades na aprendizagem, desencanto pelo curso escolhido, além disso eles não priorizam o curso na sua rotina diária, outros fatores estão relacionados a questões de saúde e financeira.

Por outro lado, os fatores internos institucionais podem ser descritos como:

[...]problemas relacionados à infraestrutura, ao currículo, a gestão administrativa e didático-pedagógica da instituição, bem como outros fatores que desmotivam e conduzem o aluno a evadir do curso. É nesse rol de fatores que a instituição deve, constantemente, fortalecer sua oferta educativa. Nesse conjunto, estão os fatores: Atualização, estrutura e flexibilidade curricular; cultura institucional de valorização da docência; existência e abrangência dos programas institucionais para o estudante (assistência estudantil, iniciação científica, monitoria); formação do professor; gestão acadêmica do curso (horários, oferta de disciplinas etc.); gestão administrativa e financeira da unidade de ensino; inclusão social e respeito à diversidade; infraestrutura física, material, tecnológica e de pessoal para o ensino; motivação do professor; processo de seleção e política de ocupação das vagas; questões didático-pedagógicas; e relação escola-família (MEC, 2014, pág.20).

Os fatores supracitados contribuem para que os estudantes se desinteressem pela instituição, é neste contexto que se faz necessário um olhar direcionado na atuação dos professores e gestão face a superação da evasão, minimizando possíveis conflitos que podem influenciar na evasão do aluno no ensino superior.

METODOLOGIA

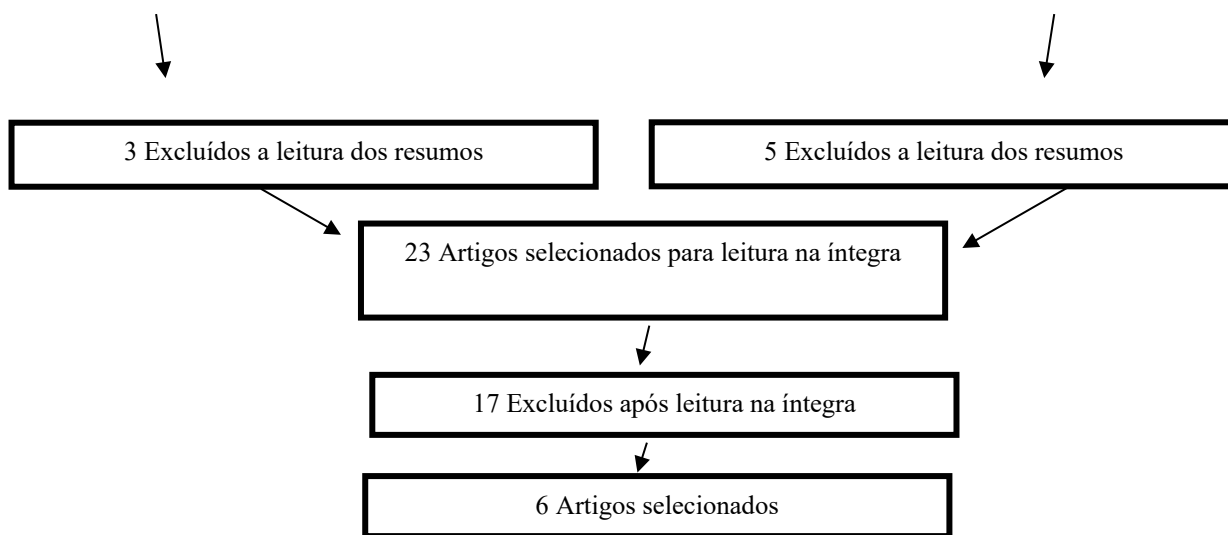
A Esta pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, a qual abarca um conjunto de técnicas interpretativas onde o pesquisador é peça chave para coleta de dados (PRODANOV; FREITAS, 2013). Convém salientar que, no âmbito da pesquisa qualitativa, foi utilizado a abordagem bibliográfica, uma vez que ela possibilita o contato com tudo o que escreveu-se sobre o tema central desta investigação.

A revisão da literatura foi feita nas bases de dados do Portal de Periódicos da Capes, *Scielo* e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, utilizando como recorte temporal o intervalo entre 2012 e 2022. As palavras-chave utilizadas foram “Educação a distância”, “evasão” e “docência e gestão no ensino EAD”. Foram critérios de exclusão: artigos não disponíveis na íntegra e os publicados em língua estrangeira.

Somando-se todas as bases de dados, foram encontrados 54 artigos. Após a leitura dos títulos e resumos dos artigos, notou-se que alguns deles se repetiram nas diferentes bases, alguns não estavam disponíveis na íntegra e outros não preenchiam os critérios deste estudo, seguindo o fluxograma apresentado na figura 1.

Figura 1: Fluxograma do processo de seleção dos artigos nas diferentes etapas.





Fonte: A autora, 2022.

Conforme evidenciado no fluxograma acima, foram selecionados 31 artigos para a leitura do resumo e excluídos os que não diziam realidade da construção deste material de estudo. Após a leitura dos resumos, foram selecionados 23 artigos que preenchiam os critérios inicialmente propostos, os quais foram lidos na íntegra, culminando com 6 artigos para análise.

Quadro 1: Obras analisadas.

Autores	Obra	Ano
GAIOSO, N. P. L	O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil	2005
GOMES, V. S	O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil	2017
HABOWSKI, A. C. BRANCO, L. S. A. CONTE, E	Evasão na EAD: perspectivas de prevenção	2020
PEDROSA, R. A. NUNES, D.	O desafio da evasão em cursos superiores na modalidade EaD	2019
SANTOS, E. M. et al	Evasão na educação à distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção	2008
SANTOS, W. L. SANTOS, E. F.	A docência no ensino superior e sua relação pedagógica na EAD	2017

Fonte: A autora, 2022.

Feita a leitura de todo o material bibliográfico, realizou-se fichamentos reagrupando os artigos nos seguintes subitens: A evasão no ensino superior à distância: Principais causas, A docência no ensino EAD, O papel da gestão face a evasão. Vale salientar que, utilizou-se livros voltados a temática ao longo da escrita, visando melhorar a compreensão e discussão do tema.

A DOCÊNCIA NO ENSINO EAD

A docência é extremamente relevante em todas as modalidades de ensino, isto porque o professor é um ator responsável pela mediação do processo de construção do conhecimento, o ensino EAD exige do professor o manejo na utilização das TIC's e a promoção de metodologias ativas no processo de aprendizagem a ser desenvolvido pelos alunos na plataforma virtual, assim o professor não tem acesso direto com os discentes, deste modo a atuação de ensino se baseia em três dimensões indispensáveis, voltadas ao fazer pedagógico, com utilização da tecnologia e didática diferenciada (BELLONI, 2001).

Assim os professores vivenciam o desafio de manter uma relação dialógica como os estudantes, por meio de chats, e-mail, vídeos aulas atrativos que despertem o interesse dos mesmos, o professor ainda conta com o auxílio de um tutor, o qual também facilita a interação do professor com os estudantes.

É importante pontuar ainda que os professores precisam buscar ainda na plataforma virtual estabelecer com os alunos uma relação afetiva, pautada no respeito mútuo, tendo agilidade nas tiradas de dúvidas e nos feedbacks das atividades postadas pelos estudantes (HANOWSKI, BRANCO, CONTE, 2020).

Segundo Santos e Santos (2017), outro ponto a ser observado pelo professor é a elaboração dos materiais a serem trabalhados na plataforma, pois o mesmo deve busca a oferta de um ensino voltado a linguagem interativa facilitando o ensino-aprendizagem. Quando o professor promove aulas atrativas o ensino não fica cansativo para os alunos e estes se sentem motivados a participarem da aula, assim a metodologia desenvolvida pelo professor é um fator contribuinte para a redução da evasão presente na modalidade de ensino EaD, pontua-se ainda a necessidade da gestão está ofertando formações continuadas aos professores e que estes sempre sejam atualizados no manuseio das TIC's o que subsidiará de forma significativa o fazer pedagógico do mesmo.

O PAPEL DA GESTÃO FACE A EVASÃO

A gestão é indispensável no enfrentamento a problemática da evasão na modalidade EAD pois cabe a gestão o mapeamento das fragilidades da mesma que levam os alunos a desistirem do curso; promover formações continuadas para os docentes por entender que estes precisam estarem capacitados para mediar o processo de aprendizagem por meio de plataformas virtuais. É preciso ainda que a gestão avalie a metodologia adotada pela instituição, promovendo mudanças quando necessário (HANOWSKI, BRANCO, CONTE, 2020).

Segundo Santos e Santos (2017) é importante também que a gestão procure viabilizar feedbacks dos estudantes, entendendo as dificuldades vivenciadas por eles no ambiente virtual, tentando prevenir possíveis conflitos que possam levar o estudante a desistir do curso.

Outra ferramenta a ser disponibilizada é os canais de comunicação, tentando criar uma relação de vínculo com o estudante, pois esta precisa encontrar todo apoio necessário do curso quando precisar. É importante pontuar ainda que é importante que a gestão invista na criação de projetos e ofereçam aos estudantes variados conteúdos digitais, conte com recursos como e-books, bibliotecas digitais, utilização de gamificação, levando o aluno ver no ensino EaD oportunidades plurais de aprendizagem (HANOWSKI, BRANCO, CONTE ,2020).

Por fim, pontua-se que a atuação da gestão é de grande relevância para prevenção e resgate do aluno que por algum motivo deixou de frequentar o ensino a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos neste estudo demonstram que a evasão nos cursos superiores da educação a distância acontece por fatores internos e externos que dificultam a continuação dos estudantes na instituição de ensino. Assim a resolução deste conflito precisa também da articulação de políticas públicas que estão para além das competências da IES. No que tange aos fatores internos da instituição de ensino conclui-se que a atuação da gestão junto aos docentes é indispensável na promoção de um ensino atrativo e de qualidade EaD que contribua com a permanência do aluno nos cursos superiores, assim é importante a integração desses dois atores, para a redução da evasão na educação a distância.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Estudo Analítico da Oferta de Cursos de Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade de Educação a Distância**. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15883-educacao-profissional-distancia-produto-1-pdf&Itemid=30192> Acesso em 23 de maio de 2022.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2001.

CAMPOS, F., Costa, R, Santos, N. **Fundamentos da educação à distância, mídias e ambientes virtuais**. Juiz de Fora: Editar Editora, 2007.

DURAN, D. **Tutoria: aprendizagem entre iguais: da teoria à prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GAIOSO, N. P. L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil.** 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GOMES, V. S. **Educação a distância: gestão e evasão na UFPB.** 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9330>. Acesso em 05 de maio de 2022.

HABOWSKI, A. C. BRANCO, L. S. A. CONTE, E. **Evasão na EAD: perspectivas de prevenção.** Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/62978/pdf>. Acesso em 23 de maio de 2022.

PEDROSA, R. A. NUNES, D. **O desafio da evasão em cursos superiores na modalidade EaD.** Revista Paidéi@. Unimes Virtual. Volume.11 – Número 20 – JULHO- 2019 – Disponível em: <http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/index>. Acesso em: 30 de abril de 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS; E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 30 de abril de 2022.

SANTOS, E. M. et al. **Evasão na educação à distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção.** 2008. Disponível em: <https://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/101>. Acesso em: 29 de abril de 2022.

SANTOS, W. L. SANTOS, E. F. **A docência no ensino superior e sua relação pedagógica na EAD.** Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/a_docencia_no_ensino_superior_e_sua_relacao_pedagogica_na_ead.pdf. Acesso em 26 de maio de 2022.

CAPÍTULO 11

DO INSTRUMENTAL NEGADO ÀS POSSIBILIDADES DE ACESSO À PÓS-GRADUAÇÃO – FACETAS DE UM DIREITO FRÁGIL

Renata Riva Finatti

RESUMO

À luz dos conceitos como habitus, capital e marcas de distinção, de Pierre Bourdieu, o estudo que ora se apresenta visa refletir acerca das trajetórias educacionais de sujeitos a quem o direito à educação ainda é garantido de maneira frágil. Tal reflexão é subsídio para melhor entender aspectos da materialização de políticas educacionais. Como fontes empíricas, foram tomados os relatos para inscrição no edital do Projeto “Formação Pré-acadêmica, afirmação na Pós UFPR”, ofertado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná no ano de 2017, para discutir brevemente algumas das facetas do direito à educação distribuído às pessoas pertencentes a grupos historicamente excluídos da pós-graduação brasileira; Também serão abordadas as desiguais distribuições do direito à Educação Básica e condições de acesso aos demais níveis de formação e pesquisa, sempre buscando entender tais aspectos a partir dos conceitos cunhados por Bourdieu.

PALAVRAS-CHAVE: Direito à educação; Ingresso na pós-graduação; Políticas Educacionais; Pierre Bourdieu.

INTRODUÇÃO

No Brasil, conforme proclama a Constituição Federal (CF/88), o direito à educação é garantido a todos e a cada um(a), como público e subjetivo. Apesar de ser tal afirmação verdadeira, ainda temos, no século XXI, um distanciamento muito grande entre o que é declarado e a tradução material da letra da lei, estando o direito muito aquém de ser igualmente distribuído aos(às) cidadãos(ãs) brasileiros(as), mantendo-se apenas como registro normativo e, portanto, não se tornando efetivo a alguns/algumas.

É no âmbito deste “direito de alguns”, não efetivo a todos como proclamado, que se insere o Projeto Formação Pré-acadêmica – afirmação na pós-UFPR. Enquanto ação afirmativa da Universidade, coordenada de forma articulada, no ano de 2017¹, pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) e pela Coordenação de Políticas Inovadoras de Graduação (CEPIGRAD/UFPR), o projeto prevê preparação para a pós-graduação, destinada a pessoas autodeclaradas negro/a ou indígena;

¹ Em 2017 ocorreu a terceira edição do Projeto na UFPR, cujos dados foram fonte de reflexões para este texto, como descrito oportunamente. O Projeto, no entanto, tem atividades registradas desde 2013, coordenadas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFPR). Desde 2019 o Projeto tem apoio da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade – Sipad (UFPR/SIPAD).

ingresso/a de programa de ação afirmativa no ensino superior, na modalidade de cotas ou bônus; quilombolas e povos do campo; pessoas com deficiência; surdos/as; travestis, transexuais e comunidade LGBTQTT; e que pertençam a grupos de vulnerabilidade socioeconômica (UFPR/SIPAD). O projeto tem como fundamento estudos que demonstram que a universidade, e em especial a pós-graduação, possui “etnia e sexo”. A maioria das pessoas que acessam a pós-graduação ainda é de homens brancos e isto tem uma fundamentação histórica e culturalmente determinadas, inclusive de negação de direitos de cidadania e educação a muitos(as) brasileiros(as).

Estas breves páginas se propõem a problematizar o direito à educação como direito de alguns, no Brasil, traduzindo e apoiando-se nas observações que o sociólogo Pierre Bourdieu faz da realidade francesa. O referido autor é aqui lido como analista de uma sociedade – francesa – que reproduz antigas exclusões sociais, culturais e econômicas, dentre as quais aquelas existentes no interior do direito à educação. A ideia de recorrer a um analista da sociedade francesa justifica-se em virtude da extensiva dedicação do autor às observações da realidade e a um rigor metodológico, mais do que exercício conceitual. Em “A distinção” (2015), por exemplo, a empiria é central e justifica muitas das afirmações das demais obras. O esforço do autor, ao que parece, não foi o de falsear a realidade para encaixá-la em conceitos, mas de observá-la, desvelá-la, revelando formas de jogo e regularidades de comportamentos sociais, alguns/algumas das quais tentarão aqui ser exploradas como elementos de comparação ao exemplo brasileiro (BOURDIEU, 2016, p. 14).

HABITUS, CAPITAL ESCOLAR E MARCAS DE DISTINÇÃO.

Alguns conceitos desenhados nas obras de Bourdieu (1989; 1998; 2003; 2015; 2016) nos ajudam a entender os obstáculos do direito à educação no Brasil, aqui explorados no “acesso aos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 1988, Art. 208)”. O campo educacional, subcampo da cultura, como os demais, é um espaço de posições estruturadas. Estas posições determinam e são determinadas pelos campos. Cada campo tem leis próprias e comuns de um conjunto de campos e tem objetos de disputa, interesses específicos. As pessoas que “entram no jogo” no campo – e possuem *capital* para tanto – lutam por estes interesses e pelas posições de luta no campo, uma vez que as relações de poder estão ali presentes (BOURDIEU, 2003, pp. 175-176). A luta também opõe o novo integrante do campo e o dominante, que tenta defender o monopólio do campo e excluir a concorrência.

O campo se particulariza, pois, como um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um quantum social que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio. Bourdieu denomina esse quantum de “capital social”. A estrutura do campo pode ser apreendida tomando-se como referência dois polos opostos: o dos dominantes e o dos dominados. Os agentes que ocupam o primeiro pólo são justamente aqueles que possuem um máximo de capital social; em contrapartida, aqueles que se situam no pólo dominado se definem pela ausência ou pela raridade do capital social específico que determina o espaço em questão. (ORTIZ, 1983, p. 21)

Para “jogar o jogo” do campo educacional é preciso conhecer seus códigos, dominá-los. Bourdieu difere o conhecimento dos códigos do reconhecimento da existência destes (1989; 2003). Reconhecer é saber de sua existência ou importância, sem, no entanto, dominar ou saber manipular tais instrumentos para entrar no “jogo” (a escola permitirá reconhecer, não conhecer de fato). A Educação Básica Brasileira, como direito público e subjetivo, pretende garantir a permanência no campo, obrigatoriamente para determinada faixa etária, daqueles que conhecem, reconhecem ou são indiferentes ao jogo; não obstante, a violência simbólica se faz presente uma vez que ao se destinar “a todos”, unifica discursos que são *conhecidos* para alguns, pertencem ao seu *habitus*, a seu *capital herdado* e, por outro lado, por ser estranhos a outros, garante-lhes apenas *marcas de distinção*.

A *violência simbólica* (BOURDIEU, 1989) refere-se aos sentidos fixados de maneira única – como se naturais. A produção destes sentidos é artificial, o que é universal varia em função da cultura, que limita a produção do natural. A escola brasileira, ao atender a todos, mas responder a um Estado Patrimonialista, acaba por intensificar a imposição de sentidos únicos – determinados pelos agentes dominantes do campo educacional, neste caso não necessariamente educadores(as), mas aqueles que determinam o desenho das políticas para o campo.

A estrutura de um campo pode mudar – por meio de “revoluções parciais” - de acordo com as relações de força entre os agentes e instituições que estão na luta (BOURDIEU, 2003, pp 119-121), que disputam com um *capital* específico. Os fundamentos do jogo – Campo – não mudam, caso contrário o campo deixa de existir. Conhecer pouco a lógica do campo educacional, portanto, – suas linguagens, opções valorizadas pelo espaço acadêmico – dificulta a tomada de caminhos “aceitos” no jogo, marcas de classe ou distinção a depender do volume de capital adquirido e das possibilidades de atuação no Campo.

A criança, ao chegar na escola, poderá ter *habitus* que lhe permita melhor interação com o campo, ou não, sendo necessário que ressignifique seu *habitus* para adequar-se ao campo. Não escolherá a priori, o espaço que vai ocupar, tampouco se adequará necessariamente ao que ali está construído; tal “adequação”, se assim pode ser chamada, ou sua nova socialização,

dependerá do capital herdado e do *habitus* que traz de sua primeira socialização: a família (BOURDIEU, 2016).

A família é o primeiro local onde as pessoas são informadas acerca das verdades do mundo, a partir de um conjunto de percepções éticas e estéticas que nada mais são do que construções arbitrárias da realidade, não naturais, portanto. A história será incorporada por cada um e se denominará *habitus*, incrustado no corpo; o *habitus* refere-se à condição individual, sendo esta, por óbvio, socialmente construída. As condições de vida e de socialização semelhantes, pois, tendem a constituir *habitus* semelhantes.

Os *habitus* adquiridos nos primeiros locais de socialização – família – serão filtros para as novas percepções de mundo, com as quais, por exemplo, chegamos à escola. Bourdieu (2016), afirma que os *habitus* são compreensões práticas do mundo, não necessariamente racionalizadas. O *habitus* (BOURDIEU, 2016), disposição incorporada para jogar o jogo (no campo), refere-se à interiorização do mundo exteriorizado, “um corpo socializado” (p. 144) traduzida em prática, exteriorização do mundo interiorizado.

A escola é momento de socialização muito forte, neste espaço, todos aprendem as mesmas coisas, dentre as quais, por exemplo, ocorre a sistematização da língua falada e escrita, que se contrapõe, ou não, à da família. As relações de comunicação, inclusive, também exploradas por Bourdieu (2008, p. 24) são “relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos”; a língua é corporificada, apresenta fortes marcas de distinção de classe, socializa-se no corpo. Bourdieu (2008, pp 49-50) aborda a autoridade do sistema escolar dominado pelos produtores linguísticos da classe dominante, transmissor da língua legítima, capital cultural e escolar.

Os diferentes universos linguísticos entram em conflito na escola, espaço também de violência simbólica, transmissora de um sentido único – “legítimo” – na escola para “todos”. É este mesmo sistema, no entanto, emerso de desigualdades, que abre e fecha portas por meio, por exemplo, do diploma (e de sua “qualidade” ou desvalorização e “histerese por intensificar a utilização da escola” (BOURDIEU, 2015, pp 134-135)). Aqueles que conseguem se constituir bilíngues culturais saberão o que dizer em cada situação diferente, terão disposições para mobilizar em diferentes campos. A socialização ocorrida no campo educacional produz novos *habitus*, filtros e gramáticas para as novas socializações, na produção do capital de cada agente. A matriz – gramática - de percepção de mundo, socializada, determina as diferentes posições

na estrutura social e as categorias de percepção com as quais as novas socializações acontecerão.

Outro importante conceito cunhado nas observações de Bourdieu, na França, que ajuda a interpretar as relações sociais e escolares, é o de capital. Bourdieu explora as relações de defasagem de um capital “escolar”, herdado e adquirido e as formas de aquisição do capital “cultural” (2015, pp 78-80). O Capital é qualquer energia social que o agente pode mobilizar em um determinado campo. O volume total de capital é limitado pela forma como estão estruturados os capitais econômico, social (BOURDIEU, 2015, p. 115) e cultural de cada indivíduo e determina a posição do agente no campo.

O capital cultural compreende os capitais herdado (berço) e adquirido (escolar); o segundo é o maior indicador das escolhas das práticas das pessoas e ganhará mais peso se estiver próximo do herdado, ou seja, quem chega à escola com capital distinto tem marcas de distinção. Da mesma forma estrutura-se o capital linguístico supracitado. Por óbvio, assim como a ideia de *campos*, os *capitais* não são isolados, mas se relacionam.

A socialização – aqui abordada àquela do espaço escolar – envolve aprendizado; Bourdieu (2015) destaca o aprendizado total, quando os agentes sociais levam de casa algo a ser (apenas) complementado na escola (capital herdado próximo ao escolar, por exemplo – capital linguístico legitimado) e o aprendizado tardio, um aprendizado “acelerado”. A escola, afirma Bourdieu (2015, p. 66), acaba por racionalizar em quem já possui os saberes, pois é uma instituição que “reduz-se, quase completamente, ao que trazem os herdeiros” (p. 78) e distingue-se de acordo com a frequência (p. 504).

O aprendizado tardio, pois, deixa vestígios na maneira como as pessoas se portam (BOURDIEU, 2015, p. 65) e, portanto, podem ser entendidos como obstáculos ao acesso aos níveis mais elevados de ensino. A hipótese que é levantada, neste caso, é a de que este passa a ser os determinantes da “escolha” dos agentes. Ao mesmo tempo, são obstáculos criados pelas instituições que promovem os “mais elevados níveis de ensino”, uma vez que define critérios de entrada voltados a seu interesse, de acordo com um capital cultural elevado e por elas valorizado. Ainda, como permite a constituição, critérios de acordo “com as habilidades de cada um” (BRASIL, 1988, Art. 208), não mais como um direito público e subjetivo, que deve atender a todos e todas, indistintamente. Nos processos, mais seletivos, pois, são avultadas as diferenças de capital, se não na seleção, na permanência dificultada de sujeitos com marcas de distinção de classe.

O espaço social total é um campo de poder que se estrutura em outros campos que determinam e são determinados por este espaço social total. Cada classe social tem um ponto de vista sobre o local onde está no campo, no entanto ninguém tem consciência total, a despeito de alguns ocuparem melhores posições e a verem com maior amplitude. A relação entre as posições de classe – formas de distribuição no campo – influenciam a forma de consumo e opções de vida de cada agente, a depender do volume de capital que cada agente possui para mobilizar (e mobiliza, de fato). O campo educacional é, pois, um destes campos do espaço social, mas um campo pelo qual todos(as) passam por meio da distribuição de um direito que é público e subjetivo. Garantir a entrada no sistema educacional, não é, no entanto, garantir a todos que consigam mobilizar capital suficiente para entrar no “jogo” daquele campo, pois isto envolve formas de aprendizado (total / tardio), socialização (que ocorrerá para cada um de forma distinta, na ressignificação de seu *habitus*) e capital a ser mobilizado.

É evidente, também, como se afirmou no início, que o que se pretende aqui não é afirmar que a reprodução destes elementos é regra; a escola não irá reproduzir sempre, mas, assim como a sociedade, também reproduz, como se observou empiricamente na realidade datada e contextualizada estudada por Bourdieu e que também pode ser observado na realidade brasileira. O mundo não está necessariamente em mutação; há estabilidade e constâncias, transmissão do capital (recursos desigualmente distribuídos). Há reprodução de modelos e práticas, nem tudo muda diariamente, mas constatar tais elementos com rigor metodológico não significa concordar ou discordar do que se vê, mas permitir conhecimento para planejar possíveis intervenções, se assim se desejar; criar horizontes de possibilidades. A mobilidade social por meio da escola é, pois, tangível, se os agentes sociais o quiserem; caso contrário, a escola continuará reproduzindo modelos também desejados pelos agentes que dominam o campo educacional, influenciados pelo domínio de agentes de outros campos (é social, não estático e cartesiano). Para Bourdieu (2015, p. 84), quem vê valor na escola e tende a acreditar nesta mobilidade é justamente aqueles que devem seu capital cultural quase exclusivamente a ela (desenvolvimento do aprendizado tardio).

Como afirmado, Bourdieu (2015; 2003) evidencia que as desigualdades tendem a se perpetuar, uma vez que agentes e instituições que dominam um campo desejam manter-se dominantes, e para tanto precisam manter desigualdades – são os sujeitos que tem *interesse* naquela disputa e conseguem fazer de seu capital o legítimo (frações dominantes das classes dominantes que demandam do sistema escolar (BOURDIEU, 2015, p. 85)). Isso não exclui a possibilidade de haver, também, nos campos, agentes dominados, com *interesse* para jogar,

além de agentes desinteressados (agentes que estão minimamente dentro do campo, possuem capital para mobilizar, mas escolhem não o fazer, não entrar no jogo) e a indiferença (para além do desinteresse, agentes que não veem significado naquele jogo).

O PERFIL DOS(AS) CURSISTAS DE UMA DAS TURMAS DO PRÉ-PÓS

Em maio de 2017 deu-se início a atividades de uma turma do projeto de ações afirmativas o programa de pós-graduação antes mencionado. As breves análises feitas aqui referem-se a um dos grupos desta turma de 2017, com doze pessoas, dentre as quais três não residiam em Curitiba e viajavam semanalmente, aos sábados, para os encontros presenciais. Os dados foram coletados nas fichas de inscrições dos(as) cursistas e durante os encontros, realizados de abril a setembro daquele ano.

A maior parte dos cursistas do grupo eram do sexo feminino (9), com idades entre 30 e 40 anos, mas alguns com mais de 50 anos. Quanto ao pertencimento a um dos grupos para os quais o Curso Pré-Pós/2017 se destinou, metade dos integrantes se autodeclarou como pertencente à população negra, mas nove se autodeclararam pretos ou pardos. Nenhum destes cursistas pertencia ao grupo de indígenas, quilombolas ou comunidade surda. Além de pessoas pertencentes ao grupo de negros, haviam pessoas egressas de programas de ações afirmativas, comunidade LGBTQ+ e grupos de vulnerabilidade socioeconômica. A maioria das pessoas (10) exerce atividade / trabalho remunerado, precisando conciliar tal trabalho à dedicação aos estudos para a entrada na pós-graduação.

A relação com o trabalho foi, inclusive, uma das dificuldades alegadas por muitos dos cursistas do grupo durante a graduação, além das dificuldades financeiras, da insuficiência de assistência estudantil, muitas vezes. Dentre as dificuldades também foi alegado o preconceito de colegas, a baixa colaboração destes, além de uma difícil relação com professores(as). Os capitais *herdados* destes sujeitos diferiam do *capital escolar*, além da dificuldade por não possuírem alto *capital econômico e social* para poderem dedicar-se apenas ao “ócio” da educação. Pode-se afirmar, ainda, com Bourdieu (2015, p. 142), que este grupo está “desprovido de capital social necessário para obter o pleno rendimento de seus diplomas”.

Como se esperava, a dificuldade de adaptação à linguagem acadêmica era um elemento comum a todos (*capital linguístico* como marca de distinção); no entanto, outros desafios foram aparecendo: a) a definição de um projeto factível para um tempo relativamente curto de pesquisa, como o mestrado; b) os itens necessários a um projeto de pesquisa e o que escrever em cada um; c) o domínio técnico de ferramentas de escrita de texto para formatação dos

projetos; d) a criação e atualização do currículo na plataforma Lattes; e) os itens importantes a serem incluídos neste currículo; f) a seleção de bases teóricas para leitura; g) a compreensão das leituras de artigos científicos; h) o conhecimento da estrutura da pós-graduação; i) os caminhos alternativos à entrada direta em programas de mestrado e doutorado (conhecimento das linhas, pesquisas em desenvolvimento pelos(as) professores(as), trabalhos dos docentes vinculados à linha, possibilidade de entrada em grupos de pesquisa e seleções de disciplinas como aluno “ouvinte” ou “isolado”, para se aprimorar na linguagem e no conhecimento das temáticas da linha, auxiliando as decisões acerca de onde investir mais tempo de estudo, etc.); j) o modelo de escrita acadêmica; k) procedimentos metodológicos.

Além destes elementos mais “práticos”, que envolvem a ideia de *aprendizado tardio* e as dificuldades encontradas por estes sujeitos em uma escola cujo *habitus* contrapunha-se aos seus de origem, há elementos subjetivos fundamentais a serem pensados, que apareceram durante o desenvolvimento das atividades, muitas vezes de forma sutil. Pessoas que, durante a sua trajetória escolar, ouviram ou foram vítimas de uma *violência simbólica*, que lhes dizia que aquele não era seu espaço. “Nunca fui capaz de...” ou “A escola nunca me disse que eu fui bom...” são discursos implícitos que podem ser encontrados diariamente nas escolas, destinados a determinados grupos sociais, categorias construídas coletivamente, e estavam presentes nesse curso de formação pré-acadêmica – turma 2017.

À GUIA DE CONCLUIR... E ENXERGAR A PÓS-GRADUAÇÃO COMO DIREITO

A pós-graduação pode ser associada a um maior tempo dedicado à formação técnica dos sujeitos e à formação de pesquisadores(as). Pensar a pós-graduação como parte do direito à educação é entender que o Estado é responsável incontestável por um direito público e subjetivo – obrigatório e gratuito que compreende dos 4 aos 17 anos dos sujeitos residentes no país – mas também é responsável pela oferta das demais etapas da Educação Básica e garantia de acesso aos mais elevados níveis de ensino e pesquisa (BRASIL, 1988, Art. 208).

A despeito de ser o Estado Brasileiro responsável por garantir o acesso a estes “mais elevados níveis de ensino e pesquisa”, é por meio do cerceamento de vagas, por exemplo, e da subjetividade dos processos de seleção que pode garantir apenas a alguns este acesso. Não obstante, é também um acesso “segundo as capacidades de cada um” (BRASIL, 1988, Art. 208). Ao considerar o “mérito”, o Estado Liberal imputa aos sujeitos a capacidade única de possuir ou não as condições de ingresso. Não obstante, sabe-se que a desigual distribuição do direito à educação básica – obrigatória e gratuita – aliada a marcas de distinção de seu capital

cultural, de um capital herdado não valorizado pelo capital escolar (BOURDIEU, 2015), interferem sobremaneira nestas ditas “capacidades de cada um”. Passar por uma frágil escolarização – Educação Básica – somada a uma graduação aligeirada, durante a qual o trabalho para manutenção da renda familiar é imprescindível, regula as condições ou a formação de um capital escolar capaz de concorrer com igualdade junto aos demais concorrentes, com elevado capital cultural, aos “mais elevados níveis de ensino e pesquisa”.

Muitos dos sujeitos nem imaginam poder acessar a pós-graduação, vendo-a como um obstáculo quase intransponível; poucos arriscam, pois não vêm de uma escola que lhes faça se sentir aptos, que lhes diga que são capazes. É a dívida educacional (CARVALHO, 1998), a cidadania inconclusa institucionalizada na ausência destes sujeitos na pós-graduação, as contradições entre os interesses de classe aos quais a escola serve e aqueles que ela sacrifica (BOURDIEU, 2015, p. 142).

A escola – instituição do “ócio” e do “lazer” – foi destinada àqueles que têm tempo de a ela se dedicar. É esta a instituição que, respondendo às necessidades de grupos que a dominam, fornecerá a alguns os instrumentos linguísticos e as referências que permitem expressar as experiências sociais, operando um vínculo com as condições materiais de existência. Assim, a origem social e as condições econômicas (capital cultural, econômico, social, etc.), portanto, permitirão e estimularão, ou não, o acesso a este espaço, uma vez que o capital escolar reproduz a cultura dominante.

Pode-se afirmar que as marcas de distinção de grupos insurgentes – negros(as), comunidade LGBTT, quilombolas, indígenas, entre outras – no âmbito da escola, referem-se a diferença do tipo de capital herdado com o qual ingressam na instituição escolar, em relação ao capital herdado de outros grupos. A formação do capital cultural, para estes distintos grupos, se dará de maneira também distinta, em virtude dos distanciamentos ao capital herdado. Da mesma forma, ocorrerão as marcas de distinção referentes ao capital linguístico. O aprendizado tardio, de acordo com as observações feitas por Bourdieu (2015), deixará vestígios da maneira como as pessoas se portam.

Destarte, é preciso que uma série de barreiras sociais sejam quebradas e novas disputas se configurem no campo educacional e no macrocampo social para que a escola reproduza menos e garanta justiça social, permitindo a entrada de diferentes grupos sociais na pós-graduação, por exemplo, ou, como se afirmou aqui, permitindo que o direito à educação seja plenamente distribuído a todos e a cada um. Bourdieu (2015) não afirmou que a escola sempre

iria reproduzir, mas ao desvelar a realidade francesa da época, revelou as formas de jogo pelas quais a escola, sim, *tem reproduzido*. A grande questão que fica é o que se fará, diante da realidade desvelada: acomodação ou questionamento / superação de modelos postos. Ações afirmativas, dentre as quais Curso de Formação Pré-acadêmica aqui citado, são tentativas de questionar esta realidade, impondo a ela mudanças estruturais, que precisam, entretanto, ser acompanhadas por outras tantas mudanças no campo educacional e mais amplamente, no plano social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. - 2ª ed. rev. 2. reimpr. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

_____. **Questões de sociologia**. Trad. Miguel Serras Pereira. Fim de Século, Lisboa, 2003.

_____. **Razões Práticas (1930)**. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

_____. **A Economia das trocas Linguísticas - o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 2008.

CARVALHO, José Murilo. Brasileiro: Cidadão? **Revista do Legislativo**, jul-set/1998.

ORTIZ, Renato (org.). **Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática. 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v.39)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade. Sobre o Projeto Formação Pré-Acadêmica AFIRMAÇÃO NA PÓS UFPR (Pré-Pós). Disponível em <http://www.sipad.ufpr.br/portal/pre-pos>. Acesso em Abril de 2022.

CAPÍTULO 12

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO COTIDIANO ESCOLAR

Ana Célia da Solidade Bezerra
Maria de Fátima Vieira Araújo
Silmara Bezerra Paz Carvalho

RESUMO

Este artigo é parte integrante de uma pesquisa para a Pós-Graduação em Educação Especial e tem como objetivo analisar as experiências e as concepções de uma gestora e uma docente de escola pública do município de Alto Longá-Piauí diante do trabalho com a educação especial, com vistas na inclusão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. Durante anos as pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil foram rotuladas de incapazes, sendo marginalizadas pela sociedade de forma a não serem consideradas cidadãos com mesmos direitos e deveres como os demais. Diante desse contexto ao adentrar no campo das experiências das participantes compreende-se o quão é necessário, a qualificação dos profissionais da educação com formações continuadas para educação especial e inclusiva, adequações e acessibilidades das escolas, assim como implantação nas escolas de sala de AEE, com equipamentos e materiais adequados e elaboração de um projeto político pedagógico que atenda as escolas dentro das suas especificidades pedagógicas, além de possibilitar colocar em prática ações que possa atender os alunos, para que as escolas se tornem ambientes inclusivos e acolhedores.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Escola; Educação Especial; Formação dos profissionais.

INTRODUÇÃO

Partindo de uma necessidade enquanto docentes de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo contato amplo com alunos com necessidades educacionais especiais, sempre tivemos dificuldades em promover uma educação equitativa. Contudo, essa pesquisa vem como uma oportunidade de responder alguns questionamentos e procurar colaborar para a melhoria da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Neste contexto, sabe-se que a oferta do atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização, aos estudantes com deficiência, bem como a oferta da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais no currículo escolar é de extrema importância para a concretização do sistema educacional inclusivo.

Este estudo objetivou analisar as experiências e as concepções do(a) gestor(a) escolar e do(a) docente, diante do trabalho com a educação especial, com vistas na inclusão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas, o que se justifica em termos de estarmos em um momento de Pandemia do COVID-19 e buscarmos ouvir as vozes

experienciadas de um(a) gestor(a) escolar e um(a) professor(a) da educação básica que vivenciaram ao longo dos anos momentos de angústia e realizações com a educação especial e as práticas inclusivas nas escolas públicas do município de Alto Longá, Piauí.

Diante do exposto, buscou-se perceber como está acontecendo a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência e como isso está sendo efetivado ou não. Para que a efetivação aconteça faz-se necessário adotar medidas de apoio à inclusão escolar e assegurar as condições de acessibilidade pedagógica nos ambientes e nas comunicações e informações. Para desenvolver ao máximo as potencialidades de cada estudante e tornar a experiência da aprendizagem relevante e significativa é necessário estruturar um currículo flexível, que faça a convergência entre a BNCC e a realidade dos estudantes presentes em sala de aula, suas características sociais, culturais e individuais e seus interesses, de modo que todas as áreas do conhecimento sejam trabalhadas a partir e por meio daquilo que já sabem ou gostariam de saber.

Sendo de suma importância fazer um estudo aprofundado de forma qualitativa, que possa a vim contribuir para a melhoria do atendimento eficaz nas escolas, para a formação continuada dos professores e para o processo reflexivo dos participantes desse estudo, como da rede educacional local, sendo de grande valia o embasamento teórico a partir das contribuições de Booth e Ainscow (2002), Brasil(2000/2017), Costa (2006), Jiménez (1997), Morgado (2003), Silva (2006), Paulo (2019), dentre outros, que apoiam-nos na consolidação das análises no que se refere a eliminação de todas as formas de discriminação, de modo que os alunos possam participar plenamente das ações pedagógicas e sociais da escola, centradas nas diferentes formas de aprender e conviver.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada a partir de estudo empírico, sendo definida segundo os objetivos, é descritiva de cunho qualitativo, utilizou-se uma abordagem do estudo de caso para buscar responder a nossa questão problema. Nesse sentido, torna-se relevante em relação aos objetivos, pois direciona-se ao movimento de escrever as características do objeto de estudo, assim estaremos propondo, além da descrição, o movimento de análise e reflexão sobre a abordagem da temática, “Desafios e perspectivas de inclusão: experiências com a educação especial no cotidiano escolar”.

Como instrumento de produção de dados utilizamos a entrevista, este instrumento segundo Ribeiro (2008, p.14) é a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, indo além das descrições das ações.

O procedimento de coleta de dados aconteceu a partir de um levantamento bibliográfico e documental sobre a temática, envolvendo leituras sobre a Educação Especial e a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais, seguida da aplicação do instrumento aos participantes que se dispuseram a contribuir voluntariamente, sabendo que os seus nomes não seriam divulgados respeitando uma dimensão ética que cabe a pesquisa científica. Sendo um estudo de caso, teremos com participantes uma diretora escolar e uma professora da educação básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que relataram suas experiências em relação a educação e o processo de inclusão dessas crianças na escola.

O intuito é fazer uma análise dessas experiências, buscando ampliar a visão sobre a relevância do processo de inclusão efetiva das crianças com necessidades Educacionais Especiais na cidade de Alto Longá – PI.

Para o processo de análise dos dados produzidos na presente pesquisa, usou-se a técnica de análise de conteúdo, defendida por Bardin (1997) que descreve a organização da técnica de análise de conteúdo em três fases: a primeira fase é denominada de pré-análise, na qual é feita a escolha e início das leituras para que o pesquisador se familiarize com o conteúdo; em seguida dá-se início a segunda fase destinada à exploração do material; e por fim na terceira temos o tratamento, a inferência e a interpretação dos resultados diante das categorias de análises.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para entender o processo de educação inclusiva no Brasil é importante frisar seu histórico desde seus primórdios até a atualidade, ao longo dos tempos, os conceitos e as práticas relativas ao atendimento educativo das crianças e jovens com necessidades educativas especiais têm evoluído.

Segundo Jiménez (1997), no século XIX, havia a preocupação de prestar apoio a pessoas com deficiência, embora no início este apoio assumisse uma forma assistencial. Apesar destas preocupações na resposta educativa à criança com deficiência, as práticas integradoras só começaram a ganhar forma no século XX, com a publicação da Declaração sobre os Direitos da Criança (ONU, 1959), sendo que através deste documento, a educação é declarada como um direito de todas as crianças. E, anos mais tarde a acompanhar esta evolução, surge a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975) onde se defende que devemos de “prestar assistência às pessoas deficientes para que elas possam desenvolver as suas habilidades nos

mais variados campos de atividades e para promover quando possível, a sua integração na vida normal” (p.9).

Na última década o Plano Nacional de Educação (PNE) tem sido um grande aliado para a educação especial, sendo previsto para a meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Anterior a isso no PNE (2000, p. 65) tínhamos, “não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente”. Essa proposta nos mostra que há possibilidade de avanços na década dado a criação de uma escola inclusiva baseada na formação de recursos humanos, que proporcionarão aos estudantes com deficiência a oportunidade de serem respeitados e atendidos de forma eficaz e humana. Nessa concepção para que se contemplem as propostas, o PNE coloca em evidência a urgente necessidade de capacitação profissional.

Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula. A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. (BRASIL, 2014, p.98)

Com a visível necessidade até a atualidade os profissionais ainda não estão preparados para o atendimento eficaz dessas crianças nas turmas de ensino regular, sem que tenham os possíveis instrumentos de acessibilidade não somente no que se refere aos materiais, a estrutura física da escola, mas também a formação inicial e continuada em seu processo de profissionalização.

Segundo Morgado (2003), se queremos que todas as crianças tenham uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades é necessário que a legislação se preconize nesse sentido em todas as escolas do país, tornando-se, por isso, indispensável que as universidades e escolas superiores de educação, que formam professores, estudem a dimensão da qualidade, dos aspectos curriculares relativos ao ensino diferenciado e que apoiem o desenvolvimento profissional do professor.

É necessário estruturar um currículo flexível, que faça a convergência entre a BNCC e a realidade dos estudantes presentes em sala de aula. Este documento norteador coloca em evidência as reais necessidades de as escolas contemplarem suas especificidades dentro de seus currículos próprios, seguindo a base, colocando como prioridade as competências socioemocionais que estão presentes em todas as 10 competências gerais.

Portanto, no Brasil, até 2020, todas as escolas deveriam contemplar as competências socioemocionais em seus currículos, nesse município ainda está em construção. Valorizando e colaborando com cada indivíduo ou grupo que faz parte desse processo educacional e social, e a partir daí desenvolver as competências e habilidades de cada área do conhecimento e componentes curriculares dentro de uma perspectiva interdisciplinar.

Na concepção de Booth e Ainscow (2002) o desenvolvimento da inclusão é aprimorado conforme as escolas criam culturas inclusivas, produzem políticas inclusivas e desenvolvem práticas inclusivas. Além disso, é necessário que o professor tenha formação para a realização de adequações curriculares.

Nessas premissas em 2019 foi criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) sob o Decreto Nº 9.465. A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras. Espera-se que esta venha contribuir para a efetivação de uma política de consolidação da oportunidade de nossos alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais serem atendidos de forma a serem incluídos no processo e não somente integrados em turmas regulares da educação básica.

A FAMÍLIA DIANTE DA INCLUSÃO DE SEUS FILHOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A participação dos pais, das comunidades e das organizações de pessoas com deficiência, é encorajada e facilitada quanto ao planejamento e à tomada de decisões relativamente aos serviços na área das NEE (UNESCO, 1994). Quanto, à relação pais profissionais, são os próprios pais/encarregados da educação que escolhem a escola para os seus filhos, que optam entre escolas públicas ou privadas e que, em muitos dos casos, apoiam modelos educativos mais tradicionais onde os métodos são mais transmissivos e as turmas e escolas mais “homogêneas” (RODRIGUES, 2003). Nessas premissas é necessário que seja

dada atenção ao processo de inclusão nas comunidades e nas famílias. “O atendimento à família e a orientação vocacional poderão contribuir decisivamente para a concretização de oportunidades, para a promoção do sucesso educativo e para a aproximação entre a família, a escola e o mundo” (COSTA, 2006, p.58).

Uma vez que, os pais e/ou encarregados de educação são fundamentais na tomada de decisões sobre os seus filhos (CORREIA, 2003; SANCHES, 2001), torna-se da maior importância que tomem conhecimento não só dos comportamentos dos seus filhos (que é o que na maior parte das vezes acontece), como também, da maneira como estes reagem e desenvolvem as tarefas que lhes são propostas na escola. A colaboração entre os diferentes profissionais da escola e a família torna-se, num fator da maior importância, e por isso, determinante no processo de ensino-aprendizagem (CORREIA, 2003; SANCHES, 2001).

A parceria entre a família e a equipe escolar é de suma importância para a garantia da inclusão com eficácia e responsabilidade social e humana.

A ESCOLA DIANTE DA INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Concretizar uma escola para todos é um dos grandes objetivos da educação atualmente, tornar as escolas um local inclusivo, onde a diferença é vista de forma positiva e considerada o ponto de partida para o sucesso escolar de cada uma das crianças. Para que isso aconteça, é necessário que os níveis do sistema educativo estejam preparados para tal, reformulando as suas estruturas, adotando metodologias e estratégias que valorizem cada criança e as suas características, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem. É ainda necessário incluir cada aluno no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma participação ativa por parte do mesmo. (PAULO, 2019, p.10)

Ainda nos deparamos com a falta ou em algumas situações com a precariedade de apoios técnicos especializados nas escolas do ensino regular. Segundo Rodrigues (2006), a escola regular precisa de mais psicólogos, terapeutas da fala, equipamentos e recursos materiais mais diferenciados para conseguir responder a todos os alunos com um atendimento “individualizado” e de qualidade.

Cabe à escola e aos professores a elaboração de um projeto curricular com uma estrutura aberta, definida de forma flexível para acolher e receber todos os alunos, independentemente das suas características e que estabeleça as competências, as habilidades, os objetos do conhecimento, as metodologias e a calendarização com a finalidade de promover os direitos básicos previstos de igualdade para todos valorizando as experiências e saberes extra curriculares.

Compete e cabe aos órgãos de gestão/Direção do Agrupamento de escolas:

a responsabilidade de, em conjunto com os docentes, fazerem com que todos se sintam parte de um projeto educacional que tenha por base os princípios da inclusão, organizando ações de formação e encontrando apoios que permitam aos educadores e professores responderem às necessidades de todos os alunos. (CORREIA, 2003, p.40)

Portanto, estes devem apoiar e dar o devido suporte técnico no processo de inclusão no que se refere a diversificação e flexibilização proposta pelos professores em seu dia a dia na sala de aula, de acordo com as necessidades de seus alunos.

Por conseguinte, os professores e a comunidade escolar precisam fazer a diferenciação curricular, através de um desenvolvimento de práticas inclusivas que permitam atingir a qualidade na educação, assim como, a igualdade de oportunidades entre todos os seus alunos, a inclusão social e a interação entre alunos (RODRIGUES, 2006). A interação social e verbal, de acordo com Morgado (2003), facilita o processo de apreensão de novos conceitos e competências aos alunos. Para Mantoan (2006), as atividades propostas pelo professor regular para a apresentação dos conteúdos a serem trabalhados devem ser diversificadas, mas passadas coletivamente a toda a classe.

RESULTADOS

De acordo os objetivos propostos para essa pesquisa, considera-se de suma importância conhecer as concepções dos indivíduos que fazem parte do processo educacional e que teriam como relatar suas experiências como educadores de crianças com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais que necessitam da inclusão social e escolar.

Para conhecer melhor os participantes, apresentar-se-á um pouco do perfil pessoal e profissional.

A professora tem 38 anos, solteira, graduada em Pedagogia e está cursando pós graduação em Atendimento Educacional Especializado, funcionária pública efetiva, docente há 14 anos, trabalha 20 horas semanais, tem experiência com educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, não participou de formação sobre a educação especial ofertada pela secretaria municipal, o único contato com esse estudo foi na graduação com a disciplina de Libras, atualmente está estudando sobre isso, por conta da necessidade que sente em sala de aula.

A Diretora tem 39 anos, casada, graduada em Pedagogia e Biologia, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, está cursando pós graduação em Atendimento Educacional Especializado, funcionária pública efetiva, 10 anos de serviço, trabalha 40 horas semanais, tem experiência com Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e com a Educação de Jovens e Adultos, não participou de formação sobre a educação especial ofertada pela secretaria municipal, atualmente está estudando sobre isso por conta da necessidade que sente na escola para dar apoio a criança, a equipe e as famílias.

As participantes estão na mesma faixa etária e já têm uma experiência ampla nas escolas, podendo especificar muitas situações que estiveram em contato com alunos que necessitam que

seus direitos de aprender sejam respeitados independente das deficiências patológicas e/ou necessidades especiais de aprendizagem. Têm formação em pedagogia e estão cursando pós graduação em AEE, deixam claro em suas falas que não participaram de formação continuada ofertada pela rede de ensino ou escolas ao qual trabalham.

Percebe-se o que está sendo ofertado nas escolas para as crianças é realmente uma educação inclusiva, Rodrigues (2001), afirma que a escola inclusiva deve responder com qualidade e de forma apropriada, à diferença. Porém, para que se desenvolvam escolas inclusivas de qualidade, é imprescindível que essas instituições estejam empenhadas em seguir um modelo inclusivo centrado no currículo (BÉNARD DA COSTA, 1996) e não no problema de cada criança, o que não impede que haja estratégias diferenciadas para atender as necessidades de aprendizagem todos ou de cada um.

Segundo a Unesco (1994), a Escola deve assumir a responsabilidade pelo percurso educativo das crianças, que deixa de ser atribuída exclusivamente aos professores da turma e de apoio educativo, passando a ser de toda a escola a responsabilidade pelo processo educativo dos seus alunos. As instituições escolares não podem ser entendidas como autônomas em relação ao contexto social, de forma que mudanças em seu interior, isoladas de mudanças nas questões estruturais da sociedade de classes, não são o suficiente para a implantação de uma educação, de fato, inclusiva. Isso de forma alguma significa que a escola não pode mudar e que seus atores são fundamentais no trabalho cotidiano de emancipação social.

E a formação contínua do professor e da equipe escolar é um dos fatores cruciais para essa mudança. O que se percebe na fala da professora e da diretora, ao qual justificam está em formação para AEE por conta da necessidade que sentem de atender os seus alunos de maneira a garantir aos mesmos os seus direitos e uma educação equitativa para todos.

Em relação a entrevista semiestruturada adentra-se aos relatos a partir da experiência em sala de aula com alunos que necessitavam de um atendimento na escola capaz de incluí-lo no processo. Quando iniciou? como aconteceu? Que tipo de necessidades já atendeu na escola ou sala de aula?

Desde o início da minha docência tive alunos com comportamentos diferentes, onde muitas vezes tive dificuldade de lidar com tal situação; ao obter melhores conhecimentos voltado a educação especial foi possível perceber que algumas crianças necessitavam também de outros fatores, no que se refere as necessidades atendidas em sala de aula tive mais contato com crianças autistas. Pensando nessa patologia tive que criar alternativas que intensificasse meu trabalho no sentido de adaptar as experiências ou dinâmicas a especificidade do mesmo, considerando que houve sucesso na sua participação nas aulas práticas. Dentre várias situações houve

também aquela não satisfatória por motivo da criança não ter um laudo médico, ou seja, não ser acompanhado por um especialista. (PROFESSORA, 2021)

No ano de 2017, trabalhava em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, nesta turma havia dois alunos com necessidade especial diferente, um era cadeirante com dificuldade intelectual causado por uma paralisia cerebral infantil, e a outra tinha deficiência intelectual e dificuldade de locomoção, em relação ao ensino e aprendizagem ambos apresentavam muitas dificuldades de aprendizagem, mediante esse desafio e sem preparação e formação pedagógica para atender esses alunos como eles tinham direito, primeiro realizei um diagnóstico sobre suas aprendizagens, busquei saber sobre o laudo médico e manter uma boa relação com a família. E como diretora desde que iniciei nessa função sempre tenho na escola criança que precisam desses cuidados, mas sua maioria as famílias não aceitam e não trazem os laudos para a escola. (DIRETORA, 2021)

Percebe-se um fator comum no que se refere a não se sentirem preparadas para atender essas crianças e que precisaram fazer esforços para dar conta de suas responsabilidades. O que fica evidente é que não tinham conhecimento inicial sobre as patologias das crianças, ou seja, não foram sequer informadas sobre essa especificidade para iniciar o trabalho já com algum planejamento prévio. Elas afirmaram que a maioria das escolas da rede municipal as crianças não tem os laudos médicos, o que dificulta a ação do professor e da equipe escolar que poderia ser mais eficaz.

A Sociedade é formada por seres diferentes, porém dotados de direito e responsabilidades, legalmente estabelecidos pela Constituição Federal e demais documentos que regem a sociedade, em especial na Educação desse País. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) LEI Nº 4.024/1961 já era citado o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais”, desde este período temos inúmeras alterações sobre a temática com termos atualmente em desuso ou com brechas para se tomar atitudes que de certa forma não seriam as mais adequadas em se tratando de promover a inclusão dessas crianças com necessidades educacionais especiais.

Somente em 2001 com a Resolução CNE/CEB Nº 2, quarenta anos depois, temos o texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos.

Sabendo que o papel do professor e dos demais que fazem parte da comunidade escolar é de suma importância para a inclusão escolar, as participantes discorrem sobre qual a percepção delas sobre inclusão. “A escola não é inclusiva. Para que haja uma educação inclusiva a escola deve oferecer em sua integridade alternativas que venham a superar as

diferenças de aprendizagem como de acesso e permanência dos alunos na mesma” (PROFESSORA, 2021).

Vejo a inclusão como um grande desafio para a escola e para os profissionais de educação, motivo que leva a inclusão a se tornar um grande desafio é a falta de políticas públicas para a formação adequada dos professores, adequação dos ambientes escolares, recurso e materiais adequados para trabalhar em sala de aula com os alunos que apresentam necessidades especial, mediante a essas situações, a escola deixa de ser inclusiva e se torna apenas agregadora dos alunos. (DIRETORA, 2021)

É importante compreendemos o que está embricado nas falas, que são pontuais quando se refere a escola como não inclusiva, fica explícito que até o momento atual está havendo uma agregação dos alunos em escolas regulares da educação básica, mas que as mesmas e suas equipes não estão tendo como promover a inclusão por uma série de fatores.

Os meios necessários para a aprendizagem de uma pessoa não são oferecidos, mesmo sabendo que todos são capazes de aprender, independentemente das limitações que possuam, essa perspectiva nos leva a compreender que as práticas de ensino e os modelos educacionais precisam ser reelaborados de acordo com as necessidades educacionais específicas para cada turma ou indivíduo.

A Educação Especial Inclusiva é um método pedagógico que mescla características do ensino regular com o do especial. Assim, ela tem como premissa promover a integração entre crianças com diferentes necessidades. Para que seja efetiva é necessário que as escolas, as famílias e os professores participem ativamente do processo de ensino, além disso, o sentimento de pertencimento deve ser comum entre os alunos. Com isso “em relação a participação da família dos docentes percebe-se ainda uma precariedade no sentido de alguns não aceitarem que o filho necessita de um acompanhamento especializado como também não auxiliar nas atividades escolares (PROFESSORA, 2021).

Para uma escola se tornar inclusiva não é só receber o aluno com necessidade especial, mas manter a permanência desse aluno na escola dentro dos padrões que ele tem direito, como: acessibilidade na escola, formação adequados para os profissionais de educação, equipamentos e recursos adequados para trabalhar com os alunos. Ressalto também que o acompanhamento das famílias na escola é muito importante. (DIRETORA, 2021)

Para que uma escola seja inclusiva exige-se que ela vá além do processo de integração, sendo este um tanto mais “individualizado” e a inclusão um tanto mais “coletiva”. (Werneck, 1997) nos mostra a que a inclusão exige a transformação da escola, pois defende a inserção no ensino regular de alunos com quaisquer déficits e necessidades, cabendo às escolas se adaptarem às necessidades dos alunos, ou seja, a inclusão acaba por exigir uma ruptura com o modelo tradicional de ensino. Uma inclusão sem cuidados também é uma forma de exclusão.

“A promoção de uma igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, com a participação de todos e o respeito pela diversidade individual e cultural dos alunos, através da inclusão na escola, bem como da inclusão da escola no meio local, permitirá uma intervenção integrada, no sentido da elevação do nível educativo da população.” (LOPES & SIL, 2005, p.2985)

Portanto, como foi elencado pelas participantes existem diversos fatores essenciais para que a inclusão aconteça de fato. Segundo SILVA (2006), os sistemas de ensino devem prover e promover mudanças em sua organização, a partir do projeto político pedagógico das escolas de modo que possam oferecer um atendimento educacional com qualidade a todas as crianças, eliminando barreiras atitudinais, físicas e de comunicação.

para promover a inclusão nas escolas públicas da minha cidade é necessário repensar as práticas desenvolvidas em sala de aula, adequar espaços e aceitar as diferenças. Para mim ainda é um grande desafio atender esse público de maneira eficaz, sinto necessidade não só no sentido de promover uma prática pedagógica que supere seus limites intelectuais motores e sensoriais, mas também pela falta de técnicos especializados, além da integração dos membros escolares no que se refere apoio e tomada de decisões. (PROFESSORA, 2021)

ainda vejo a inclusão como um grande desafio para as escolas, para sanar esse desafio e torna as escolas inclusiva e acessível aos aluno com necessidades especiais e as famílias mais atuante na escola, precisa: qualificação dos profissionais de educação com formações continuada para educação especial e inclusiva, adequações e acessibilidades das escola, implantação nas escola de sala de AEE, com equipamentos e materiais adequado e elaboração de um projeto político pedagógico, que atenta as escolas dentro das suas especificidades pedagógica e colocar em pratica ações que possa atender os alunos assim como eles tem direito e as escola se tornarem um ambiente inclusivo e acolhedor. Como professora e gestora de uma escola devido todas essas situações que já mencionei, ainda não me sinto preparada para atuar em sala de aula com crianças com necessidades especiais, por isso estou buscando me capacitar. (DIRETORA, 2021)

O desafio para trabalhar a inclusão na escola é enorme, as participantes deixam claro que mesmo tentando, ainda não alcançaram o que é de direito dessas crianças, mas estão buscando se preparar através de formação especializada para tal.

inclusão não é favor para pessoas com deficiências, ela é direito. [...] Formar professores para a escola é formar para atuar com o múltiplo, com o heterogêneo, com o inesperado mudando nossa maneira de planejar, de ministrar as aulas, de avaliar, de pensar a gestão da escola e das relações dos professores com seus alunos. (SARTORETTO, 2011, p.79)

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017, a escola tem a oportunidade e responsabilidade de atualizar seu currículo que vem sendo amplamente apontado como uma das principais barreiras, bem como um dos mais importantes facilitadores à educação inclusiva. O currículo não é somente importante, mas determinante na garantia do direito, de todos e de cada um, à educação e cada escola através de suas propostas pedagógicas podem e devem contribuir para que esse direito seja garantido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco desse estudo consistiu em analisar as experiências e as concepções de uma gestora e uma docente de escola pública do município de Alto Longá-Piauí, diante do trabalho com a educação especial, com vistas na inclusão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir do referencial teórico e da pesquisa de campo feita que sustenta esse estudo, foi perceptível a experiência das participantes no atendimento das crianças com deficiências/necessidades especiais no decorrer de seu trabalho na escola.

Ao analisarmos os dados coletados fica evidente que estas sabem o tamanho do seu papel de mudança para atender esse público de maneira equitativa. Compreendem que a escola para ser inclusiva não precisa apenas receber o aluno no prédio escolar, mas lhes dar condições para a sua permanência, e mais do que isso para garantir a eles o direito de aprender.

Para que isso se efetive, Professora e Diretora (2021) apresentam que é necessário haver acessibilidade na escola, formação adequada para os profissionais de educação, equipamentos e recursos adequados para trabalhar com os alunos, além da participação efetiva da família na escola, tudo isso pautado em um projeto político pedagógico que atenda as especificidades pedagógica e humanas de todos que estão inseridos no processo, fazendo assim do espaço escolar um ambiente inclusivo e acolhedor. Sendo bem colocado “sinto necessidade não só no sentido de promover uma prática pedagógica que supere seus limites intelectuais motores e sensoriais, mas também pela a falta de técnicos especializados, além da integração dos membros escolares no que se refere apoio e tomada de decisões” (PROFESSORA, 2021).

Portanto, compreende-se o quão é importante adentrar por este processo sentindo-nos seguros de que estaremos incluindo verdadeiramente os alunos com necessidades especiais, na perspectiva de Sartoretto (2021) de que inclusão não é favor para pessoas com deficiências, ela é direito. E como direito deve ser garantido por todos que fazem a educação de uma escola e pela sociedade no geral.

A partir dessa pesquisa e do processo formativo ao qual vivenciou-se, foi nos oportunizado aprofundar um pouco mais as percepções sobre a importância de cada um que faz parte do processo escolar e que tem a obrigação de incluir as crianças, adolescentes e adultos independentes de terem deficiências ou não, todos tem que ser respeitados e cuidados de forma a garantirmos seus direitos educacionais e sociais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENARD da C. A. A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática. **Inovação**, 9, p. 151-163, 1996.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. Índice para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. **New Redland, United Kingdom: SCIE – Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva**, 2002. Disponível em: https://redeinclusao.pt/storage/fl_79. Acesso em: 25 de agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 30 de agosto de 2021.

_____. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em 25 de julho de 2021.

_____. **DECRETO Nº 9.465**, de 2 de janeiro de 2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra – seção 1. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. MEC/CNE/CP. Parecer nº 009, de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília/DF, 08/05/2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

CORREIA, L. **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores**. Porto: Porto Editora, 2003.

COSTA, M. **Desafios da Educação Inclusiva um estudo sobre representações e expectativas dos professores do ensino regular face aos professores de apoio educativo**. Dissertação de Mestrado, Inédita. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2006.

JIMENEZ, R. B. (org) **Necessidades educativas especiais**. Dinalivro: Lisboa, 1997.

MANTOAN, M. T. Égler. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. 2 ed. São Paulo. Moderna, 2006. (Cotidiano escolar: ação docente)

MORGADO, J. C. *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese (Doutorado)–Universidade do Ninho, Braga, 2003. Policopiado.

PAULO, M. D. S. *A participação como critério para a Inclusão: observação de uma criança com NEE*. Orientador: Prof. Doutor José Morgado. Relatório da Prática Supervisionada de mestre em Educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico.

Instituto Universitário - ISPA. criado por Aviso nº 9932/2017 publicado no Diário da República, 2ª série, nº 165, 28 de agosto de 2017.

RIBEIRO, E. A. *A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa*. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**. Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

RODRIGUES, D. *A Educação e a Diferença*. In: David Rodrigues (Org.). **A Educação e a Diferença: Valores e práticas para uma Educação Inclusiva**. Porto: Porto Editora, p. 13-34, 2001.

RODRIGUES, D. *Educação Inclusiva: as boas e as más notícias*. In: David Rodrigues (Org.) **Perspectivas sobre a Inclusão da Educação à Sociedade**. Porto Editora, Porto, 2003.

RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo. Summus Editorial, 2006.

SANCHES, I. **Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2001.

SARTORETTO, M. L. *Inclusão: da concepção à ação*. In: M. T. E. MANTOAN (Orgs.). **Os desafios das diferenças nas escolas**. 4 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, p. 77-82, 2011.

SILVA, A. F. da. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Elaboração Adilson Florentino da Silva, Ana de Lourdes Barbosa de Castro, Maria Cristina Mello Castelo Branco. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 67, 2006.

LOPES, J.; SIL, V. *Os Professores face à problemática do insucesso escolar – suas atitudes, percepções e opiniões*. **Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Espanha: Universidade da Corunha, p. 2985-3000, 2005.

CAPÍTULO 13

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA OS ESTUDOS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Suzete Viana Nascimento

RESUMO

O presente capítulo tem como objetivo compreender as contribuições da psicologia histórico-cultural, em particular a partir das obras de Vygotsky, para os estudos acerca da educação escolar, com ênfase na aprendizagem do deficiente visual- DV. Trata-se de um estudo bibliográfico e exploratório. A pesquisa bibliográfica com um viés exploratório, possibilitou a realização do levantamento da obra de Vygotsky e de autores que abordam as relações entre teoria histórico-cultural e a educação do DV, contribuindo para o aprimoramento das concepções sobre a temática.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Histórico-cultural. Educação. Aprendizagem. Deficiência Visual.

INTRODUÇÃO

De acordo com os dados constantes do Censo Demográfico realizado pelo IBGE, em 2010, 23,9% da população brasileira – equivalente a 45.623.910 de pessoas – apresenta algum tipo de deficiência visual, auditiva, física ou intelectual. A deficiência visual possui maior incidência, ocorrendo em 18,6% da população (IBGE, 2010).

Contudo, a educação escolar dos estudantes com deficiência visual – DV – ainda é um desafio no Brasil. O mais adequado seria falar em desafios, no plural, já que são múltiplas as barreiras a serem transpostas para a inclusão desse público no ensino regular, desde a educação infantil até o nível superior.

As barreiras começam pela dificuldade de acesso aos espaços físicos, diante das limitações na acessibilidade arquitetônica – ausência de placas de identificação em braille, de pisos e mapas táteis – que prejudicam a orientação e mobilidade nas instituições educacionais.

E no cenário da pandemia da COVID-19, contexto no qual a utilização da tecnologia digital se fez ainda mais necessária, as pessoas com DV tiveram que lidar também com as dificuldades de acessibilidade nos espaços virtuais: em portais de conteúdo, ambientes virtuais de aprendizagem e documentos digitais.

O acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, através da educação escolar, é outra barreira a ser ultrapassada. No contexto acadêmico, materiais pedagógicos, recursos didáticos, procedimentos metodológicos e instrumentos de avaliação precisam atender às necessidades específicas dos estudantes DV. Assim, a acessibilidade pedagógica poderá contribuir para o acesso ao conhecimento e para a aprendizagem desses estudantes, de tal forma que o mesmo conhecimento disponível através de um texto escrito, por exemplo, possa ser acessível e acessado por pessoas com deficiência visual por meio do material impresso em braille ou em formato digital compatível com um software leitor de tela/sintetizador de voz.

Outra barreira que prejudica a participação das pessoas com deficiência visual no contexto escolar e acadêmico é a barreira atitudinal, que envolve estigmas e ações discriminatórias. A barreira atitudinal ocorre, por exemplo, quando um estudante com deficiência é desacreditado da sua capacidade de aprender ou de realizar alguma atividade em virtude de uma limitação sensorial.

A inclusão dos estudantes com DV no ensino regular através do acesso, permanência, participação e da aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino é um direito que precisa ser garantido. Desse modo, um importante marco legal é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), promulgada em 2015, que estabelece que o sistema educacional deve garantir a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência por meio de recursos e serviços que eliminem as barreiras e promovam a inclusão. (BRASIL, 2015)

Apesar da luta histórica das pessoas com deficiência, que contempla a mobilização pelo direito à educação especial na perspectiva inclusiva, o Brasil vem passando por um momento conturbado no cenário político nacional, o qual reflete constantes retrocessos e ameaças aos direitos que já foram conquistados e que são garantidos na legislação nacional e pelos acordos internacionais. Bem como se percebe, na atual conjuntura, a descontinuidade de políticas públicas educacionais voltadas para o público em questão.

Diante desse contexto, mais do que nunca é relevante refletir sobre a teoria histórico-cultural e as suas contribuições para a compreensão do aprendizado e desenvolvimento dos estudantes com DV e como a educação escolar pode atuar nesse processo. No início do século XX, época em que se postulavam teorias com ênfase na lesão dos sujeitos, Vygotsky, em contrapartida, dedicou-se ao estudo acerca da deficiência com uma outra perspectiva. Vygotsky (1995; 2011) considera que os fatores biológicos não determinam o ser humano, já que o

educando aprende e se desenvolve a partir das relações socioculturais. Assim, o autor direciona a sua atenção para as potencialidades da pessoa com deficiência.

Desse modo, o presente trabalho, de cunho bibliográfico e exploratório, tem como objetivo compreender as contribuições da psicologia histórico-cultural, em particular a partir das obras de Vygotsky, para os estudos acerca da aprendizagem e desenvolvimento do deficiente visual – DV. A pesquisa bibliográfica com um viés exploratório possibilitou a realização do levantamento da obra de Vygotsky e de autores que abordam as relações entre a psicologia histórico-cultural e a educação do DV, contribuindo para o aprimoramento das concepções sobre a temática.

A estrutura do artigo é organizada em duas seções, para além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção trata da psicologia histórico-cultural, sua origem, abordagem, influências, objetivos, concepções e as suas principais categoriais; e a segunda apresenta as contribuições da teoria histórico-cultural para aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência visual.

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: A BUSCA DE UMA SÍNTESE PARA PSICOLOGIA

Em qual cenário surge a psicologia histórico-cultural? Quais os dilemas e desafios estavam postos no início do século XX que instigaram Vygotsky e seus colaboradores na construção de uma teoria que, apesar do decorrer do tempo, ainda é atual e relevante para as diversas áreas do conhecimento, em particular, para a educação? Tais perguntas norteiam a discussão.

Vygotsky e seus colaboradores Luria e Leontiev viveram na Rússia Pós-Revolução e fazem parte de um grupo de intelectuais que buscavam a construção de uma nova psicologia que superasse a dualidade presente na psicologia da época: de um lado havia a psicologia como ciência natural, que tinha como base a psicologia experimental e que tentava aproximar-se das ciências naturais, procurando explicar os fenômenos sensoriais e reflexivos, tomando o homem como um corpo. E por outro lado, havia uma segunda tendência da psicologia que descrevia os processos psicológicos superiores, estava mais próxima das ciências humanas e da filosofia e compreendia o homem como mente. (OLIVEIRA,1995)

É nesse cenário que Vygotsky e seus colaboradores buscaram construir uma síntese para psicologia ao integrar o homem como corpo e mente, como ser biológico e social, membro da espécie humana e que faz parte de um processo histórico. Nesse sentido, o autor reconhece o

cérebro como a base biológica do funcionamento psicológico do ser humano. Contudo, evidencia que o cérebro é um sistema aberto cuja estrutura e modos de funcionamento são construídos ao longo da história da espécie e do indivíduo. Sendo assim, a cultura exerce um papel essencial para o desenvolvimento humano. (OLIVEIRA,1995)

Ao deparar-se com as tendências psicológicas predominantes em sua época, Vygotsky teceu críticas aos métodos de investigação utilizados. Em contraponto aos tais métodos, formulou uma nova abordagem metodológica que pudesse analisar as funções psicológicas superiores. Desse modo, Vygotsky (1991, p.46) traçou os fatores essenciais para a análise psicológica, a saber:

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. Em resumo, então, o objetivo e os fatores essenciais da análise psicológica são os seguintes: (1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura. [...] O resultado do desenvolvimento não será uma estrutura puramente psicológica, como a psicologia descritiva considera ser, nem a simples soma de processos elementares, como considera a psicologia associacionista, e sim uma forma qualitativamente nova que aparece no processo de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1991, p.46)

É preciso destacar, também, a influência do pensamento marxista na psicologia histórico-cultural, a qual compreende o desenvolvimento humano como parte do desenvolvimento histórico, através de uma abordagem materialista dialética que serviu como base para nova metodologia utilizada, como afirma Vygotsky (1991, p.43):

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais, O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos que encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica. [...] A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existencial. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos. (VYGOTSKY, 1991, p.43)

Na obra “A Formação Social da Mente”, Vygotsky (1991) procurou explicar algumas categorias importantes para a teoria histórico-cultural, tais como as diferenças entre os processos psicológicos elementares e os superiores. A análise da função dos elementos mediadores: dos instrumentos e signos, no processo de desenvolvimento cognitivo do ser

humano, bem como a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Sobre aos processos psicológicos elementares e superiores, o autor, à página 34, mostra que:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. (VYGOTSKY, 1991, p.34)

Oliveira (1995) mostra que Vygotsky dedicou-se aos estudos das funções psicológicas superiores que são próprias dos seres humanos e envolvem a ação intencional e o controle consciente do comportamento. Diferente das funções elementares que estão relacionadas às ações reflexas – exemplo: a sucção do seio pelo bebê –, reações automatizadas – exemplo: movimento da cabeça em direção ao som forte – e o processo de associação simples observado em outros animais.

Vygotsky (1991, p.40) aponta que a relação entre o homem e o mundo é uma relação mediada. Desse modo, apresenta como uma característica fundamental dos processos mentais superiores a utilização e a combinação de elementos intermediários ou mediadores, ou seja, dos instrumentos e dos signos:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma. [...] O uso de meios artificiais - a transição para a atividade mediada - muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (VYGOTSKY, 1991, p. 40)

Assim, Vygotsky apresenta os instrumentos como sendo elementos intermediários entre o sujeito e o objeto do seu trabalho, os instrumentos ampliam as possibilidades de transformação da natureza. O machado é um exemplo de instrumento de trabalho utilizado pelo homem na transformação da natureza. Já os signos são ferramentas que auxiliam nas ações psicológicas bem como auxiliam o homem em tarefas como a memorização e atenção, como por exemplo, fazer uma lista de compras por escrito. (OLIVEIRA, 1995)

Para Vygotsky (1991), o uso de signos direciona os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e constrói novas

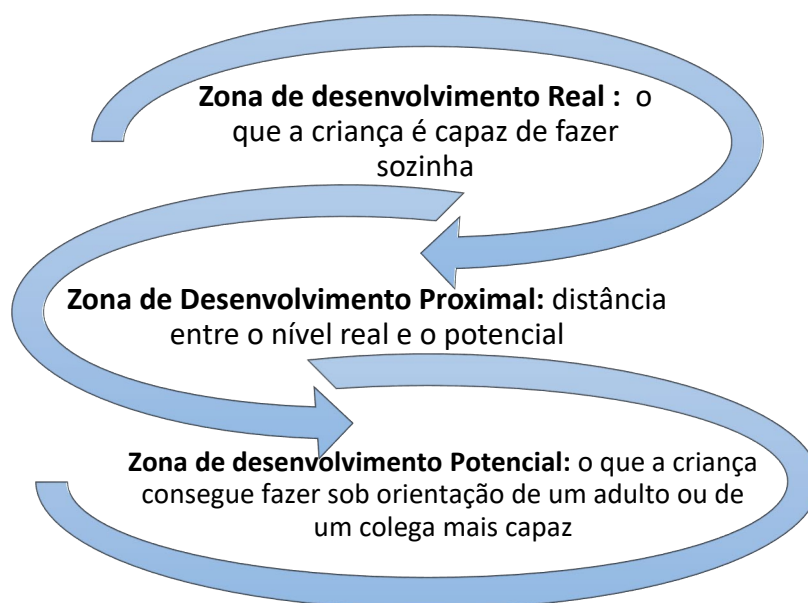
formas de processos psicológicos a partir da cultura, de modo que, ao longo do seu desenvolvimento ocorre o processo de internalização, ou seja, os signos externos transformam-se em signos internos.

No entanto, Vygotsky entende, também, o processo social como algo dinâmico, no qual o indivíduo é ativo na interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo. Mais uma vez, percebe-se a influência do Marxismo no pensamento de Vygotsky, pois, para ele, existe uma interação entre a história da espécie e a história cultural, além da história do organismo individual e, com isso, os processos e vivências particulares de cada sujeito. (OLIVEIRA, 1995)

Outra importante contribuição da psicologia histórico-cultural é a análise da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, de modo, a trazer mais um conceito basilar à teoria: o de Zona de Desenvolvimento Proximal, definida por Vygotsky (1991, p.58) como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (VYGOTSKY, 1991, p.58)

Figura 1: Zonas de Desenvolvimento.



Fonte: A autora. Adaptado de Vygotsky (1991).

Vygotsky (1991, p. 60-61) destaca, ainda, a importância do aprendizado para o desenvolvimento do indivíduo, a partir de uma abordagem que ressalta o papel da interação social e da intervenção pedagógica no processo de desenvolvimento:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1991, p. 60-61)

Em síntese, compreendendo o homem como sujeito ativo na sua relação com o mundo, mas também como um ser interativo no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento e, por conseguinte, dando um lugar importante para mediação e para interação social na compreensão dos processos psicológicos próprios dos seres humanos, a teoria histórico-cultural provocou mudanças significativas nas concepções e métodos postulados pela psicologia da época, ao pensar o homem como um ser biológico e social que se insere em um contexto histórico e cultural.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Vygotsky deixou um legado teórico expressivo, mas também preocupou-se com a aplicação prática no campo da educação da pessoa com deficiência. Oliveira (1995) ressalta que o referido autor dedicou-se aos estudos acerca deficiência, sendo professor e pesquisador na área da deficiência física e mental, além de participar da criação do Instituto de Deficiências, em Moscou. (OLIVEIRA, 1995)

A contribuição do autor consiste em estudos significativos e contemporâneos. Dentre os seus trabalhos na perspectiva histórico-cultural, destacam-se os do âmbito da defectologia. Seu interesse por esse campo do conhecimento começou a partir do trabalho com a formação de professores de crianças com os diferentes tipos de deficiência. Dedicou vários anos de sua pesquisa a este estudo interessado não só em ajudar na reabilitação dessas crianças, mas também em compreender os processos psicológicos superiores. (CUNHA *et al.*, 2013)

Ao invés de centrar a atenção na ideia de déficit que impede ou limita o desenvolvimento, Vygotsky direciona o seu foco para as formas como um ambiente social e cultural pode intermediar relações entre pessoas com necessidades educativas especiais e o meio, de modo que tenham acesso ao conhecimento e a cultura. (COSTA, 2006)

Segundo Cunha *et al.* (2013, p. 13), contrapondo-se a visão da época, Vygotsky buscou demonstrar a importância do caráter social da deficiência. Nesse sentido, expressa que as peculiaridades da criança com deficiência têm como núcleo o social, uma vez que essa criança não se vê como deficiente, outrossim, é a sociedade que lhe coloca em uma posição social inferior.

Desse modo, Vygotsky (2011, p. 867) revela que a sociedade cria barreiras que prejudicam o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Segundo o autor, os elementos da cultura são elaborados para as pessoas ditas “normais”, ou seja, os instrumentos, signos, técnicas não são projetados para as pessoas com deficiência. Consequentemente, a deficiência é uma construção social, sendo assim, não é determinada pelo fator biológico:

Todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. E daqui surge aquela ilusão de convergência, de passagem natural das formas naturais às culturais, que, de fato, não é possível pela própria natureza das coisas e a qual tentamos revelar em seu verdadeiro conteúdo. (Vygotsky, 2011, p. 867)

Assim, ao ressaltar o papel do social no desenvolvimento cultural do sujeito, Vygotsky (2011, p. 864) rompe com o determinismo do fator biológico sobre o desenvolvimento:

Ademais, poderíamos dizer que todas as funções superiores formaram-se não na biologia nem na história da filogênese pura – esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social. Poderíamos indicar o resultado fundamental a que nos conduz a história do desenvolvimento cultural da criança como a sociogênese das formas superiores de comportamento. (Vygotsky, 2011, p. 864)

A partir das concepções trazidas por Vygotsky, é possível compreender o homem como um ser biológico, mas também um ser social. Nesse sentido, o biológico traz a base material para as operações mentais, no entanto, não determina o desenvolvimento do ser humano, pois, a cultura e as relações sociais exercem um papel fundamental no desenvolvimento. Vygotsky (2011, p. 867) explica, através de um exemplo, a importância dos elementos culturais e do papel da educação no desenvolvimento da pessoa com deficiência, alertando que se depender apenas do aspecto natural, a criança cega não dominará a escrita, mas com o auxílio da educação através de técnicas e signos culturais, adaptados às suas necessidades e características, o cego dominará a habilidade de escrever:

[...] Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal. Assim, no caso dos cegos, a escrita visual é substituída pela tátil – o sistema Braille permite compor todo o alfabeto por meio de diferentes combinações de pontos em relevo, permite ler tocando esses pontos

na página, e escrever perfurando o papel e marcando nele pontos em relevo. (Vygotsky, 2011, p. 867)

Nesse sentido, o papel da educação através dos signos culturais adaptados às especificidades do sujeito com deficiência é essencial. A educação cumpre a tarefa de desenvolver os recursos, serviços, técnicas, métodos que venham atender às demandas do sujeito com deficiência. Admitindo que a questão biológica – uma limitação física, sensorial ou cognitiva – não é determinante no processo de aprendizagem do ser humano que se desenvolve a partir da cultura, Vygotsky (2011) traz uma nova compreensão para educação da pessoa com deficiência que substituiu a concepção tradicional com ênfase na lesão, para direcionar o olhar para as possibilidades de desenvolvimento, para a potencialidade dos sujeitos, através dos caminhos indiretos que buscam compensar a deficiência:

O olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal. Para substituir essa compreensão, surge outra, que examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. (Vygotsky, 2011, p. 869)

Vygotsky apresenta uma visão dialética da deficiência, que considera a existência das dificuldades, mas também das possibilidades e encara as dificuldades como fonte de crescimento e de desenvolvimento, acreditando na capacidade de transformação do organismo e do ser humano, de modo que, o organismo cria processos adaptativos capazes de superar os impedimentos que estão postos. (COSTA, 2006)

Assim, como afirma Vygotsky (2011), a deficiência também serve de estímulo para desenvolver caminhos indiretos no desenvolvimento que substituem funções e buscam compensar a deficiência. Nesse processo, a cultura irá atuar como elemento fundamental: “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural.” (Vygotsky, 2011, p. 869)

Conforme Cunha *et. al* (2013) a compensação, para Vygotsky, não se refere a um mecanismo simplesmente biológico, mas tem sua essência no social. O principal caminho para compensar o defeito orgânico se dá através da utilização dos meios culturais. Um exemplo do

processo de compensação consiste na capacidade do cego desenvolver uma melhor memória verbal, mecânica e racional.

Assim, é possível compreender que o ser humano é um ser inacabado. A partir desse prisma, o fator biológico traz a base material das funções mentais, mas o desenvolvimento depende das relações com o meio social e cultural. Sendo assim, Costa (2006), ao abordar o pensamento de Vygotsky para a deficiência, aponta que o organismo tem, em potencial, a capacidade de superação, o qual, no entanto, só realiza tal capacidade a partir da interação com o meio. No caso dos cegos, todo o organismo se organiza para que as funções remanescentes trabalhem juntas para superar o impedimento, processando estímulos do meio, com o auxílio de elementos, tais como o braille.” (COSTA, 2006)

Nesse sentido, algumas categorias da teoria histórico-cultural constituem-se pontos-chaves para análise da educação da pessoa com deficiência, a saber: a de mediação através de instrumentos e signos e a de zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky apresenta os instrumentos e os signos como elementos mediadores entre o homem e o mundo, os quais são fundamentais para os processos mentais próprios dos seres humanos. Para educação da pessoa com deficiência, a utilização de signos e de instrumentos que venham atender às especificidades desse público torna-se imprescindível.

No geral, os docentes utilizam metodologias, procedimentos, recursos e materiais didáticos centrados no sentido da visão, tais como: leitura de textos impressos em tinta, imagens, ilustrações, gráficos, filmes, apresentação de slides, entre outros. Em se tratando do deficiente visual – DV –, é preciso compreender que este público utilizará os sentidos remanescentes para aprender: o tato, a audição e o olfato, por exemplo.

Contudo, é preciso pensar no processo educacional que inclua a todos estudantes, independente das suas características. Para o deficiente visual que utiliza os seus sentidos remanescentes, faz-se necessária, pois, a implementação de uma aprendizagem multissensorial, a qual segundo Silva (2011, p. 154) favorece a um aprendizado mais rico e significativo para a pessoa que não dispõe do sentido da visão:

É interessante ressaltarmos que, para o bom desenvolvimento de canais de recepção de informações, não é necessário apenas que se deixe o aluno escutar, cheirar, tocar e explorar as coisas, os objetos, mas que o ensine a ouvir, a cheirar, tocar, para qual é imprescindível a educação dos sentidos. Isto é importante para todas as crianças, porém adquire maior relevância no caso das crianças cegas ou com baixa visão devido a utilidade dos sentidos remanescentes na relação com objetos, coisas e pessoas. (SILVA, 2011, p. 154)

Ainda de acordo com Silva (2011), a adoção de estratégias de ensino deve considerar, entre outros aspectos, as características e funcionamentos de cada sentido: tato, olfato, paladar, audição, bem como os instrumentos e recursos didáticos disponíveis na atualidade.

Por conseguinte, na prática pedagógica, é necessária a adoção de elementos mediadores – instrumentos e signos –, que levem em conta a aprendizagem multissensorial e que demonstrem estratégias, recursos e equipamentos que irão apoiar o processo de ensino e aprendizagem do DV, tais como: o *braille*, que usa um sistema de leitura e escrita através da percepção tátil; *softwares* sintetizadores de voz ou leitores de tela que transformam o que está escrito em som; a audiodescrição de imagens que transforma imagens em palavras; a impressora *braille*; o *scanner* de voz e a adaptação de material visual para um objeto concreto em alto relevo etc.

É imprescindível que o ensino seja organizado de forma a atender às necessidades específicas dos sujeitos com deficiência. Assim, para Vygotsky, o objetivo da educação do aluno com deficiência é atingir os mesmos objetivos dos demais alunos, mas a partir de meios diferentes. (COSTA, 2006)

A aplicação da abordagem que a teoria histórico-cultural traz para a deficiência faz todo sentido na prática docente. Em uma disciplina que utiliza como metodologia a leitura de textos, para atender às necessidades do aluno deficiente visual, o texto precisará ser impresso em *braille* ou disponibilizado em formato digital em arquivo compatível com o *software* leitor de tela. Se uma imagem ou um conteúdo visual for utilizado na aula para demonstrar algum conteúdo específico, este precisa ser audiodescrito ou pode ser substituído por um objeto tátil, através da impressão 3D. Percebe-se assim, que não é o fato do deficiente visual possuir uma limitação sensorial que define o seu aprendizado e desenvolvimento. Os elementos culturais irão atuar no desenvolvimento do sujeito com deficiência.

Em relação ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, o que Vygotsky (1991) define entre a distância entre o desenvolvimento real e potencial, verifica-se o papel essencial da intervenção pedagógica e da mediação do professor, bem como da colaboração dos colegas mais experientes para o desenvolvimento do discente. Assim, de acordo com o pensamento de Vygotsky, o professor tem o papel de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, provocando avanços que não ocorreriam de forma natural. No contexto escolar, a intervenção do professor e das demais crianças é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. (OLIVEIRA, 1995, p. 62)

Segundo Costa (2006), o conceito de ZDP mostra que o sujeito com o apoio do professor ou do colega terá possibilidades de produzir mais do que produz sozinho. Foi a partir desse conceito que Vygotsky investiu no desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, acreditando, pois, no papel do aprendiz no desenvolvimento das potencialidades do estudante com deficiência.

Ao perceber o que o educando pode fazer com o auxílio e a orientação do professor e do colega, a partir da interação social, a ideia de ZDP é fundamental para educação da pessoa com deficiência visual. Nesse caso, o docente pode adotar procedimentos, recursos e estratégias que venham atender às necessidades específicas dos estudantes DV. Em colaboração com os colegas mais experientes, o DV pode aprender mais, bem como pode ter acesso ao conhecimento, quando um colega vidente exerce o papel de leitor ou descreve uma imagem, por exemplo.

Assim, Vygotsky considera que a deficiência, por si mesma, não impede o desenvolvimento dos sujeitos. O que pode ser um obstáculo são os tipos de mediações estabelecidas, a falta de possibilidades de trocas e de relações que impulsionem o desenvolvimento. Desse modo, Vygotsky mira nas possibilidades proporcionadas pelas mediações adequadas. (COSTA, 2006)

Apoiados em Vygotsky, Cunha *et. al* (2013) expressam a necessidade de eliminar a educação dos cegos baseada no isolamento e na invalidez; bem como, a necessidade de superar a segregação educacional expressa pela dualidade entre a escola especial e a escola regular. Assim, a educação de uma criança cega seria construída e organizada sobre os mesmos termos da criança vidente.

O que na atualidade entende-se por uma educação inclusiva, uma educação para todos, independente das características dos estudantes, já era defendida por Vygotsky no início do século XX, ou seja, o direito ao acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes no sistema regular de ensino, sem segregação.

A teoria histórico-cultural apresenta uma abordagem para deficiência que considera o deficiente visual como um sujeito que possui inúmeras possibilidades de desenvolvimento, ou seja, o fato de possuir uma limitação orgânica, sensorial não o impede de aprender e de se desenvolver como qualquer outra pessoa. Para tanto, é preciso que, no processo da educação escolar, o foco não sejam as limitações ou o déficit sensorial do educando, mas que se compreendam as características da deficiência visual e que sejam buscados os meios que

atendam às necessidades específicas desses estudantes, a fim de que, desse modo, o estudante com deficiência visual possa desenvolver todo o seu potencial, aprendendo, participando, interagindo na escola regular e na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização de uma pesquisa bibliográfica com viés exploratório, buscou-se compreender as contribuições da psicologia histórico-cultural, em particular, a partir das obras de Vygotsky, para os estudos acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do deficiente visual – DV.

Apoiado no pensamento de Vygotsky, foi possível perceber que a teoria histórico-cultural trouxe mudanças às concepções da psicologia da época que apresentavam uma dualidade de abordagens. Assim, a psicologia histórico-cultural, além de ressaltar o papel do social e da cultural no desenvolvimento das funções mentais superiores, funções que são próprias do ser humano, buscou uma síntese para psicologia, compreendendo o homem como corpo e mente, um ser biológico e social.

A partir das limitações identificadas nos métodos de investigação utilizados pela psicologia, Vygotsky desenvolveu uma nova metodologia para experimentação psicológica com base na abordagem materialista dialética. Sob a influência do Marxismo, a teoria histórico-cultural compreende o desenvolvimento humano como parte do desenvolvimento histórico e mostra que existe uma interação entre a história da espécie, a história cultural e a história do organismo individual, como em um movimento no qual a natureza influencia o ser humano e o ser humano transforma a natureza.

Em relação à educação das pessoas com deficiência, Vygotsky desenvolveu estudos, bem como preocupou-se com aplicação prática das suas pesquisas. Destaca-se, como principal contribuição de Vygotsky para o campo da educação especial, a importância do caráter social da deficiência. O autor destaca que é a sociedade que cria barreiras para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois os elementos culturais são construídos para as pessoas ditas “normais”. Desse modo, é preciso que os elementos culturais, signos e instrumentos, sejam adaptados às especificidades do sujeito com deficiência. A educação cumpre a tarefa de desenvolver os recursos, serviços, técnicas, métodos que venham atender às demandas do sujeito com deficiência.

Assim, a partir da ideia que o organismo e o ser humano têm, em potencial, a capacidade de superação a qual não ocorre de forma natural, mas sim a partir da interação com o meio,

Vygotsky centra o seu foco nas potencialidades da pessoa com deficiência e nas inúmeras possibilidades de desenvolvimento, por meio da compensação, ou seja, através dos caminhos indiretos que buscam compensar a deficiência.

Destaca-se, também, como uma contribuição importante, os conceitos de Zonas de Desenvolvimento que tratam sobre o que o estudante DV já sabe fazer com autonomia e o que ele pode fazer com o auxílio e orientação do professor e do colega, a partir da mediação e da interação social.

Tendo em vista um contexto no qual ainda é preciso consolidar a educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil – em que apesar da legislação educacional abordar o paradigma da inclusão de todos os estudantes no ensino regular, retrocessos e ameaças se fazem presentes no cenário nacional e se manifestam através de concepções que retomam a modelos educacionais excludentes –, ressalta-se, portanto, a relevância atual dos estudos sobre a teoria histórico-cultural para compreensão da aprendizagem, do desenvolvimento dos estudantes com deficiência visual e do papel da escola.

A partir do exposto, entende-se, com base nas concepções de Vygotsky, que a pessoa com deficiência visual – DV – é capaz de aprender e de se desenvolver como qualquer outra pessoa. Para tal, é preciso adotar, no âmbito escolar, meios adequados que atendam às necessidades específicas desses estudantes. Assim, identifica-se a necessidade da implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão dos estudantes DV no ensino regular.

REFERÊNCIAS


BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência – LBI, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 10/11/2020.

COSTA, D. A. F.. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para educação especial. **Rev. Psicopedagogia.** 2006. 23(72). 232-240.

CUNHA, M. L.; CUNHA, N. V. S.; SILVA, N. A. “A defectologia de Vigotski e a educação da criança cega”. **Revista Formar Interdisciplinar**, Sobral v.1, n.2, Jan - jun. 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2010.** Rio de Janeiro, IBGE, 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10/11/2020

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygoysky, aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico.** São Paulo: Editora Scipione, 1995.



SILVA, L. G. dos S.. “Estratégias de ensino utilizadas, também, com um aluno cego, em classe regular”. In: MARTINS, A. R. et.al organizadores. **Inclusão: compartilhando saberes**. 5ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

VYGOTSKI, L. S. “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal”. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. Título original: Defektologuia i utchenie o razvitii i vospitanií nenormálnogo rebionka. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, dez. 2011.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 4ª edição, 1991.

CAPÍTULO 14

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE 2020: UMA ANÁLISE CRÍTICA EM BUSCA DE PÓS E CONTRAS

Thacio Azevedo Ladeira

RESUMO

As políticas de educação no Brasil, em destaque no âmbito da educação especial, expressam o contexto de seu tempo, com avanços e retrocessos, conforme a realidade social. A presente análise objetiva levantar os prós e contras da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), a fim de entender seu impacto na realidade escolar. Para isso, é utilizada abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa documental e justifica-se por articular de modo crítico a política com o contexto da escola. O estudo revela que em sociedade, projetos estão em constante disputa e que o avanço ou o retrocesso das políticas públicas está diretamente relacionado à composição do governo, reflexo do voto do povo.

PALAVRAS-CHAVE: Política Nacional de Educação Especial. Educação Especial. Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar no Brasil, enquanto política de Estado avançou historicamente e tem se consolidado, garantindo diversos direitos ao público-alvo da educação especial. Para além da inserção na escola, deve ser garantida a inclusão escolar que tenha potencial para desembaraçar as complexidades existentes nesse processo e proporcionar a superação de diferentes barreiras (BRASIL, 2015).

É comum que as políticas de inclusão escolar sejam repensadas, pois diversos projetos de leis são constantemente construídos a fim de direcionar o trabalho de inclusão escolar no Brasil. A questão é que tais políticas, ao refletirem o contexto de seu tempo, estão sujeitas a avanços e retrocessos. Por isso, é importante estar atento às políticas públicas vigentes e em desenvolvimento, e engajar-se coletivamente para reivindicações dos direitos sociais, uma vez que cada um dos direitos já conquistados é resultado de disputas, pois “[...] os direitos do homem são, indubitavelmente, um fenômeno social” (BOBBIO, 2004, p. 34).

A discussão utiliza abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa documental. O estudo propõe análise de uma produção feita pelo ministério da educação e a secretaria, atualmente chamada de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), que é o texto sobre a Política Nacional de Educação Especial (PNEE): equitativa, inclusiva e com garantia de aprendizado ao longo de toda a vida, instituída pelo decreto 10.502/2020. Essa política tem

como público alvo os educandos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A análise do documento é sucinta e objetiva levantar os aspectos considerados principais, julgar suas intenções a fim de avaliar seus impactos como positivos e/ou negativos para a educação escolar na perspectiva inclusiva. Considerando o cenário político recente, a hipótese é que a política deve propor um paradigma para a inclusão escolar de impacto negativo. Ao considerar a relevância do tema, esta pesquisa se justifica ao propor um levantamento e análise crítica de uma política atual no âmbito da educação especial, que assim como outras, tem circulado distante das discussões do contexto da escola, mas que a atravessa diretamente.

PNEE E SEU DISCURSO DE PROGRESSO: O QUE A POLÍTICA NOS TRAZ DE BOM?

O documento apresenta uma proposta que aparentemente significa um avanço para as políticas educacionais. Primeiro, se propôs a fazer uma avaliação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008), dado que já estávamos há mais de uma década com ela em vigor. Cabe salientar que a política de 2008 representou um grande avanço para a história da educação inclusiva no Brasil e é muito significativa até hoje, mas é preciso considerar que com o tempo a escola encontra novos desafios e a educação precisa ser constantemente repensada, portanto, parece bem-vindo uma análise atualizada e é isso que faz a PNEE de 2020.

Outra possível contribuição é que a política se propôs a incorporar documentos que não foram incorporados em 2008, como a Convenção sobre o Direito da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2012) que, embora seja de 2006, passa a vigorar no Brasil como decreto de status constitucional a partir de 2009 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). A utilização desses marcos surge como estratégia para fundamentar a proposta e a tornar mais convincente.

Ademais, o documento enquanto política traz uma série de anseios da população brasileira que não estavam sendo ouvidos, como oferta de serviços para o público-alvo da educação especial, a fim de potencializar seu desenvolvimento. Então, parece legítimo que um documento que represente o povo se proponha a acolher as demandas da população de uma maneira democrática e propor uma discussão sobre possibilidades de trabalhar a educação inclusiva com mais qualidade, porque é assim que o conhecimento científico está

fundamentado: em constante análise do que está posto para buscar possibilidades ainda melhores.

EQUIDADE, INCLUSÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA PARAQUEM?

Uma leitura mais atenta ao documento permite notar que o texto tem sérios problemas estruturais: repetições, inconsistência e seu discurso é sem evidência, ou seja, são colocadas várias afirmações sem a referência nem os dados. E contraditoriamente, há uma folha do documento dedicada à argumentação sobre a importância das evidências científicas.

Outro ponto questionável é que o documento faz comparações entre o Brasil e países com realidades incompatíveis com a nossa. Seria mais razoável usar para exemplo pesquisa de países que tem contextos que se aproximam do Brasil em aspectos comuns como desigualdade e pobreza. É verdade que a educação não é universal e a necessidade por comparação é legítima, no entanto, num país com imensidão geográfica e cultural como o nosso, é fácil encontrar uma variedade de experiências sem precisar recorrer a territórios estrangeiros.

Além disso, outro problema sério presente no texto está relacionado à concepção de inclusão. Em nenhum momento é encontrado a expressão “inclusão escolar”, ou associação de inclusão com escola, porque está partindo de uma concepção enviesada de inclusão. É certo que a depender da concepção que se adota para inclusão, pode-se sustentar uma série de posicionamentos ultrapassados.

Nesse sentido, destaca-se a proposta para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação da possibilidade de atendimento educacional em classes e escolas especiais assim como classes e escolas bilíngues de surdos. Aparentando ser uma possibilidade a mais, a proposta de resgate de serviços especiais à parte pode representar para os estudantes em situação de deficiência que desejam continuar nos espaços educacionais comuns, o risco de receberem encaminhamentos para serviços substitutivos, de modo forçado e embutido em uma boa desculpa, como nos tenebrosos tempos passados.

Ao longo de todo o texto, em nenhum momento há crítica à qualidade da educação que é oferecida no Brasil para todos. E a defesa para que os estudantes em situação de deficiência estejam na escola de classe comum ampara-se na compreensão da responsabilidade que cabe aos profissionais da educação de melhorar a qualidade para todos os estudantes, indiscriminadamente. Portanto, os alunos da educação especial precisam estar na escola regular para que se pense em melhorias e acessibilidade para todos.

É inadmissível colocar como optativo a possibilidade de estar na escola regular se esse é um direito inalienável. Se educação escolar é indispensável, significa que não pode haver criança em idade de escolaridade compulsória fora dela. Assim, embora os diferentes serviços atrelados de alguma forma à escola tenham papéis importantes, como o conselho tutelar ou ministério público, a escola não pode se furtar do papel que é dela: garantir que essas pessoas estejam na escola.

Diante disso, deve-se questionar qual a importância da educação escolar na humanização do homem. Pois não há como conceber de forma viável que alguns alunos estejam na escola e outros fora dela, pois há de se considerar que muitos locais para atendimento ao público da educação especial não são escola e não se propõe ao mesmo nível de intervenção, em termos de formação. E é um grande engodo o discurso que a família tem direito a escolha entre escola regular e outros serviços, num país como o Brasil com territórios que não há vaga e nem escola.

Isso significa que a flexibilidade proposta pela política, como se um leque de opções fosse ofertado, não dialoga com a realidade nacional, pois na prática não existe variedade de ofertas para a população. Além do mais, o investimento em serviços substitutivos vai contra a perspectiva inclusiva de uma educação que necessita acontecer em igualdade de oportunidades e espaço comum para todos: a sala de aula.

Assim, fica evidente que a grande cilada do documento está em colocar as pessoas público-alvo dos serviços de educação especial como se não fossem importantes para o contexto da escola, porque em nenhum momento há crítica à qualidade da educação que é oferecida no Brasil para todos e conseqüentemente para

esse público que apresenta maiores necessidades. Por isso, é necessário evidenciar que a educação brasileira necessita de mais qualidade para todos, e, portanto, toda a diversidade existente precisa estar reunida para usufruir dos benefícios quando conquistados, a fim de que os desafios existentes na escola sejam superados, considerando a necessidade de todos.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O estudo em questão se baseia numa abordagem qualitativa a partir de uma pesquisa documental, pois se debruça à análise de um documento de cunho político. De acordo com Gil (2002): “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. (GIL, 2002, p. 45)

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174)

Com objetivo de compreender a natureza do impacto que o documento pode provocar nas escolas, a análise busca avaliar os prós e contras das ações propostas pela PNEE. A articulação entre o documento político com a realidade educacional a partir de uma perspectiva inclusiva fundamenta a pesquisa e a caracteriza como relevante.

Os rumos da pesquisa são definidos por indicativos que surgem a partir da análise do documento, tendo olhar atento, postura de indagação e acolhimento de reflexões encontradas com a leitura, e que são apresentadas ao longo da pesquisa de forma crítica com o objetivo de superar o senso comum e levantar apontamentos que fundamentem uma prática escolar que seja de fato inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O papel da educação é ir além do ensinar conteúdos como o português ou matemática, mas levar os estudantes a compreenderem a realidade social de forma crítica. Isso significa desvelar e problematizar o sistema capitalista e sua forma de controle sobre as esferas sociais e possibilitar uma leitura de mundo e dos desafios que estão colocados, para buscar superá-los. Na prática, uma educação esclarecedora qualifica o estudante para que possa ler uma legislação importante, como a que está em análise, por exemplo, e compreender o que ali está posto com condições de tecer relações com o contexto social e histórico, podendo encontrar pontos positivos e problemáticos na política. Assim, a perspectiva de criticidade possibilita compreender os retrocessos que a política de 2020 propõe, e é essa apropriação do conhecimento que permite que o homem compreenda sua própria história.

[...] Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1997, p.17).

Segundo Duarte (2008), para que o ser humano possa criar a realidade humana, primeiro é necessário se apropriar da realidade natural. Em outras palavras, o indivíduo humaniza-se enquanto compreende as relações sociais e de classe. Isso posto, ganha destaque a necessidade de apropriação dos resultados da história para compreender as políticas atuais e fazer desses resultados “os órgãos de sua individualidade”. (MARX, 1998, p.177).

A problematização central extraída da legislação em estudo está na condição da flexibilização de presença oferecida ao estudante com deficiência na escola, com substituição

da escola comum por outros serviços que tem a função mais próxima de depósito de pessoas para não “atrapalharem” os estudantes considerados “normais”. Tal media é problemática, pois se o público da educação especial é facilmente dispensável, logo, não são considerados importantes para a escola comum e conseqüentemente para a sociedade.

Ao analisar essa enganosa flexibilidade a partir de uma análise do social para o interior da escola, fica evidente que, estando a instituição educativa posicionada no sistema capitalista como fator de produção para atender as demandas do neoliberalismo, com estudantes sendo utilizados como produção para o Mercado (KUENZER, 2002), àqueles a quem o sistema não investe para formação não se tornam úteis para sua exploração.

Dessa forma, o aluno é preparado para atuar no mercado de trabalho através de uma educação que o formata dentro da lógica da produtividade. Logo, uma política que dispensa a presença de estudantes em situação de deficiência da escola comum e ainda oferece outros espaços, mais destaca as limitações desses estudantes de forma pejorativa, ao oferecer possibilidades de segregação, do que preocupação em criar serviços formativos realmente consistentes.

No sistema capitalista, o homem é moldado de acordo com os interesses e ideologias capitalistas, tornando-se “*Homo Oeconomicus*”, isto é, produto do sistema social capitalista (FRIGOTTO, 2000). Pois interessa para a economia burguesa o quanto o indivíduo enquanto Capital Humano possa ser explorado e render lucro.

Más para Marx (1985) o trabalho é a categoria fundante do mundo dos homens, portanto é condição social fundamental para garantir a existência da vida humano-social, por isso chamado de categoria ontológica, isto é, central na vida dos homens. Assim, a exploração do trabalho dentro do sistema capitalista que produz mais-valia (COGGIOLA, 1998) precisa ser superada e substituída pelo trabalho significativo. Mas o caminho para isso, não é direcionar uma parcela de estudantes para outros espaços, como propõe a PNEE de 2020, mas transformar a educação atualmente alienante para uma educação de qualidade para todos.

Sendo o trabalho na escola de caráter alienado, como qualquer trabalho dentro da sociedade capitalista, é necessário uma ferramenta teórica que capacite o indivíduo a enxergar criticamente as incoerências que estão colocadas. Se o indivíduo não tem essa ferramenta de leitura da realidade, ele incorpora as condições colocadas como um processo natural, passando a acreditar na meritocracia, como se as condições fossem igualmente oportunizadas a todos,

incutindo a lógica da ideologia burguesa de que o que não “vence na vida” é porque não quis ou não soube aproveitar as oportunidades.

É necessário ainda considerar que, se o aluno não recebe formação escolar, que claramente necessita de melhorias, como demonstra as críticas feitas, significa que ele não está sendo preparado para alcançar oportunidades de trabalho, o que pode resultar em baixas condições de trabalho para indivíduos com deficiência.

O capitalismo mantém o saber que se desenvolve na escola sob o controle da hegemonia burguesa a partir de uma falsa imagem de democratização, como se fosse de acesso para todos, mas ao propor presença optativa para estudantes em situação de deficiência com a PNEE de 2020, revela que o acesso à escola comum não é tão democrático como pode aparentar. Isso porque o projeto de escola na atual sociedade não acolhe as necessidades dos filhos da classe trabalhadora, mas sustenta os interesses da burguesia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise de um documento de abrangência nacional que propõe intervenções diretas na educação especial, é possível notar um movimento de desvalorização das políticas de inclusão escolar na intenção de destruição dos direitos educacionais. O documento aponta para um caminho de retrocesso nas políticas de inclusão escolar com potencial para sobrepor-se a democracia e exercer maior controle à educação, de acordo com a lógica do capital (MARX, 1983). Tal intenção vai na contramão do exposto por Duarte (2007, p. 698) ao esclarecer que “[...] o objetivo dos direitos sociais é corrigir desigualdades próprias das sociedades de classe, aproximando grupos ou categorias marginalizadas”.

Assim, os dados levantados confirmam a hipótese da pesquisa sobre o retrocesso proposto pela política de 2020 que busca resgatar práticas de segregação já superadas à décadas. Frente a alarmante situação, é necessário que a educação escolar proporcione maior clareza de compreensão das políticas de educação e das relações sociais. Pois a escola como um espaço de saberes e conhecimentos, é na verdade um espaço de disputa de ideologias e de representação de interesse de classes.

Torna-se então necessário o posicionamento de professores que assumam sua posição nessas disputas ideológicas e lutem pelos interesses de sua classe, desvelando a realidade e proporcionando uma percepção crítica, atuando não apenas na escola mas junto à militância social, pois a escola torna-se um espaço possível para a subversão de ideologias somente através da luta de classe.

Para isso, cabe à escola proporcionar um acesso efetivo do saber que é negado e expropriado pela classe dominante. Não se trata, portanto, de qualquer educação, mas de um saber correto, limpo de manipulações ideológicas e incentivador da luta das relações sociais e de classe. São fatores importantes para isso a criação da consciência coletiva, combate ao espontaneísmo na escola e a todas as formas de desigualdades socialmente produzidas.

É preciso encarar essas propostas de retrocesso com luta e resistência, pois “a história de todas as sociedades até agora tem sido a história da luta de classes” (MARX; ENGELS. 1999 p.7). A escola que interessa à classe trabalhadora deve somar conteúdo e consciência de classe, de modo que não negue nenhum saber, nem local nem universal, mas que permita uma compreensão aguda da realidade.

É importante legitimar a experiência do aluno, como propõe a educação especial na perspectiva inclusiva, porém não mantendo o conhecimento apenas em torno do seu contexto, preso ao senso comum, mas trazendo nexos, ou seja, fazendo o conhecimento ter sentido, dialogando com a vida social, pois desvelar a realidade traz força para a luta de classes.

Assim, a escola que interessa a classe trabalhadora utiliza as contradições, como o proposto pela PNEE de 2020, para pensar uma prática pedagógica que permita a superação desse modelo de educação e das condições de opressão colocadas. Logo, uma escola que transforme positivamente a sociedade.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília : Secretaria de Direitos Humanos, 2012. 100p

_____, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 01 dez. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao

Longo da Vida/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

COGGIOLA, Osvaldo. Mais-valia absoluta e mais valia relativa. Em: **Introdução à teoria Econômica Marxista**. SP, Viramundo, 1998.

COSTA, Áurea; NETO, Edgard Fernandes; SOUZA, Gilberto. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. 1. ed. São Paulo: José Luiz e Rosa Sundermann, 2009. v. 1. 142p.

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, nº. 100 – Especial, p. 691-713, out. 2007.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da Escola Improdutiva**, SP, Autores Associados, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **O Capital: livro 1**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. V. 2.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**, Revista Brasileira de Educação o negrito não está no lugar correto v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6ª ed. Campinas, Autores Associados. 1997.

CAPÍTULO 15

O PROGRAMA APADRINHAMENTO AFETIVO E O ENGAJAMENTO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Alessandra Medeiros
Viviane de Paula

RESUMO

O estudo do direito à plena convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, ganha novos contornos a partir das experiências do programa de Apadrinhamento Afetivo como estratégia do Poder Judiciário para favorecer a criação de laços sociais delas com pessoas dispostas a oferecer afeto, atenção individualizada, oportunizar atividades de lazer e cultura e transmitir práticas e valores sociais. A presente análise se baseia na experiência de 07 anos no programa e estabelece a relação entre a experiência do apadrinhamento e o expressivo engajamento escolar dos afilhados, tanto no que se refere a frequência escolar e o desenvolvimento de aspectos de socialização, quanto a melhora significativa do aproveitamento escolar, indicando a estreita relação entre o cuidado de base – familiar e comunitário – e a função social da escola que de forma articulada as demais políticas sociais favorece o desenvolvimento de sujeitos críticos e a formação de cidadãos atinentes aos preceitos dos Direitos Humanos e da diversidade humana.

PALAVRAS-CHAVE: Acolhimento Institucional. Apadrinhamento Afetivo. Educação. Política Social. Engajamento escolar.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é, a partir da experiência das autoras no Programa de Apadrinhamento Afetivo, enfocar o salto no engajamento escolar de crianças e adolescentes em situação de acolhimento, após a vinculação socioafetiva na relação com seus padrinhos afetivos. Um dos desafios mais prementes às Varas da Infância e Juventude - VIJ, dos Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes – SAICAS, e demais atores do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente é garantir o direito à Plena Convivência Familiar e Comunitária como base para o desenvolvimento da sociabilidade daqueles que não tiveram condições de se manter em suas famílias de origem, e cujas, possibilidades de adoção são parcas.

Em sete anos de experiência no programa foram observados e estudados casos nos quais as crianças e adolescentes que constituíram vínculo socioafetivo com seus padrinhos e madrinhas tiveram muitos ganhos para o seu desenvolvimento, um chamou-nos atenção: o salto no engajamento escolar.

De tal modo que centralizamos a presente análise na articulação entre as vivências individuais no programa e a política de educação, em especial, a função social da escola no que se refere a formação ancorada nos valores dos Direitos Humanos. Partindo da perspectiva que a instituição escolar é espaço privilegiado da diversidade cultural, desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, e de formação para cidadania. No entanto, esta formação não ocorre na atuação da escola, isoladamente, tendo em vista que na contemporaneidade, chegam às escolas graves problemas sociais, alunos que vivenciam situações de violações de direitos, expostos a violência doméstica, violência sexual, vulnerabilidade social e tantas outras mazelas que rebatem na subjetividade da classe que vive do trabalho, esporádico, temporário, informal, e cujas formas de exploração exacerbam as múltiplas expressões da questão social.

Inicialmente, será discutido os direitos sociais, em especial, o direito à educação, articulados aos preceitos do Estatuto da Criança e do adolescente, com ênfase no direito à Plena Convivência Familiar e Comunitária. A partir desta primeira discussão, a problematização se dará na situação de institucionalização de crianças e adolescentes, em especial, as dificuldades de alguns deles, terem poucas possibilidades de adoção, os relegando, muitas vezes, a violação do direito à experiência da vida em família, e as estratégias do Poder Judiciário para oportunizar a formação do laço social, mais íntimo, individualizado e familiar com pessoas que se propuseram a construir uma relação de apadrinhamento, afeto e cuidado com essas crianças/adolescentes.

Na interlocução do Programa Apadrinhamento afetivo e a escola, serão lançadas considerações a respeito do aumento do engajamento escolar dos afilhados e os avanços na garantia dos direitos preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente, possibilitando a apreensão de crenças, valores, cultura, ou seja, condições que atendam as necessidades de seres em situação peculiar de desenvolvimento.

MARCOS LEGAIS DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA

Historicamente a criança e do adolescente no Brasil foram tratados, ora da perspectiva da filantropia, como os primeiros sistemas de acolhimento de crianças e adolescentes órfãos – a Roda dos Expostos -, de iniciativa da Igreja Católica frente ao número significativo de crianças abandonadas nas ruas. Ora como objetos do Poder Judiciário e das políticas de cunho assistencialistas e repressivas, podemos citar, as primeiras legislações que versavam, especificamente, sobre a matéria da criança e do adolescente, como o Código Mello Matos de 1927, a criação do Serviço de Assistência ao Menor – SAM – em 1948, na década de 1960 as

políticas voltadas à atenção do “menor” como a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM a qual tinha a intenção de combater as práticas repressoras do SAM. Já a execução dos programas voltados ao menor pelos Estados, se dava por meio das unidades da Fundação do Bem-estar do Menor FEBEM, que manteve as práticas repressivas do SAM. (MARCÍLIO, 1998; RIZZINI, PILOTTI, 2009; DIGIÁCOMO, 2014).

Ainda na década de setenta houve por parte da sociedade civil uma significativa mobilização para a questão do “menor”, como a criação da Pastoral do Menor, o Ano Internacional da Criança e os movimentos contra a violência sofrida por eles, o menor passa então a ser conhecido como *sujeito da história*. Em 1979 foi então aprovado o novo Código de Menores fazendo com que, finalmente, a legislação brasileira fosse direcionada, especificamente, às questões das crianças e adolescentes. Este novo código, veio definir a condição do “menor em situação irregular”. (MARCÍLIO, 1998; RIZZINI, PILOTTI, 2009; DIGIÁCOMO, 2014).

Com a abertura democrática que se deu no Brasil, a partir dos anos 1980, criou-se a Comissão Nacional Criança e Constituinte. A promulgação da Constituição Federal de 1988 reconhecendo a criança e do adolescente como sujeitos de direitos possibilita a consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 13 de julho de 1990. A promulgação do Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) provocou a reorientação das políticas de atenção dada à infância no Brasil. Por isso, como parte desta mudança institucional que operou nos Pais, o ECA instituiu novos órgãos como conselhos tutelares e os conselhos de direitos da criança e do adolescente, e redefiniu as atribuições das instituições governamentais e não governamentais que já atuavam na área. (DIGIÁCOMO, 2014).

É a partir do ECA que se estabelece um sistema de justiça para a infância e a juventude, tendo por suporte a "absoluta prioridade" das ações, mediante a criação dos Conselhos Municipal da criança e do adolescente (CMDCA), e Conselho Tutelar, das Curadorias da Infância e da Juventude, da redefinição da atuação dos Juízes de Direito, Juízes da Infância e da Juventude, cabendo, ao Conselho Municipal, definir as políticas de atendimento, ao Conselho Tutelar, a sua execução. Rompe-se com as categorias norteadoras da Legislação Menorista no Brasil – abandono e delinquência-, com o enfoque assistencialista e da situação irregular, sobretudo, a espetacular ruptura conceitual com as categorias “menor” e suas adjetivações “carente”, “abandonado”, “infrator” e a retotalização dos chamados menores e crianças pobres, para a adoção das categorias infância e adolescência, criança e adolescente, elevados ao status político de sujeito de direitos. (DIGIÁCOMO, 2014).

Dentre os marcos legais de reconhecimento e proteção da infância e adolescência destacamos a Constituição Federal de 1988, Art. 6º que versa sobre os direitos sociais, dos quais destacamos o direito à educação, ao lazer, a segurança, à proteção da maternidade e da infância, e seu Art. 227, baseado na Declaração Universal dos Direitos da Criança, que culminou no ECA.

Por sua vez, no ECA dentre os cinco direitos fundamentais estão o direito à Convivência Familiar e Comunitária e o direito à educação que são a base para nossa análise no que se refere aos rebatimentos do programa de Apadrinhamento Afetivo e o engajamento escolar dos afilhados demonstrando a importância da articulação das políticas sociais para garantia do pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Em dezembro de 2006, foi aprovado o “Plano Nacional de Promoção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária”, que permite a criação de políticas norteadas pelos princípios do direito à convivência familiar e comunitária, expressos na legislação brasileira. Para ser implementado de fato, prevê um conjunto de ações a serem desenvolvidas nas três esferas de governo de forma a garantir este direito essencial à formação da identidade da criança e do adolescente.

Neste sentido, a Educação e a Assistência Social como políticas públicas são fundamentais para garantir o Direito à Plena Convivência Familiar e Comunitária às nossas crianças e adolescentes. No caso, daqueles que não puderam continuar com suas famílias e estão em situação de acolhimento institucional, nos SAICAS, destacamos que a política de Assistência Social tem atribuição de acompanhar essas famílias e acompanhar e supervisionar os serviços de acolhimento na interlocução com as Varas da Infância e Juventude.

A política de Educação, em especial o espaço escolar, e a função social da escola no que se refere à formação da identidade, o processo de ensino e aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades, que na articulação com as demais políticas públicas e espaços de socialização de crianças e adolescentes contribui, demasiadamente, para a vida social do sujeito. O espaço escolar, para além da função pedagógica de estímulo ao processo ensino-aprendizagem, favorece a formação de cidadãos conscientes da sociedade em que vivem, com prerrogativas e deveres, sobretudo, com a possibilidade de transformar suas realidades.

Acolhimento institucional à luz do ECA

O acolhimento institucional é um tipo de serviço que oferece acolhimento provisório para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar, por meio de, medida protetiva de abrigo em função de abandono ou em virtude das famílias ou responsáveis encontrarem-se, temporariamente, impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta – adoção -.

Importante destacar que somente a autoridade judiciária, Varas da Infância e Juventude –VIJ, com a concordância do Ministério Público pode determinar o acolhimento institucional de crianças e adolescentes no Brasil. Também pode ser requisitado pelo Conselho Tutelar, sendo que este deverá comunicar a VIJ com a máxima urgência, conforme artigo 93, ECA. (BRASIL, 1990).

Os Serviços de Acolhimento são oferecidos pelo executivo, prefeituras, e devidamente regulamentados pela Política Nacional de Assistência Social e, fiscalizados/supervisionados pela Vara da Infância e Juventude. Trata-se de *medida de proteção excepcional* destinadas às crianças e adolescentes em situação de risco social, pessoal e abandono, de ambos os sexos, inclusive com deficiência. As unidades, contrariamente, a trajetória histórica do acolhimento de crianças e adolescentes no Brasil, não são mais constituídas arquitetônica e conceitualmente como orfanatos com capacidade para um grande número de acolhidos, ao contrário, compreender a criança e o adolescente como sujeitos de direitos significa criar estratégias de proteção que se aproximem ao máximo do ambiente proporcionado pela vida familiar. Apesar, de ser formalizado no ECA que se trata de condição temporária e provisória, a realidade mostra que muitas crianças crescem nestas instituições, daí a necessidade de proporcionar-lhes um ambiente onde sua singularidade seja preservada. (BRASIL, 1990; CARVALHO, 2002).

Por isso, os SAICAS devem oferecer ambiente acolhedor, estarem inseridos na comunidade, ou seja, articulados à rede socioassistencial composta por unidades básicas de saúde, escolas, centros da crianças e do adolescentes – CCA's, ONG's, etc. Devem ter aspecto semelhante ao de uma residência, sem distanciar-se do território de origem da criança/adolescente e de suas famílias. Isto significa que de acordo com o ECA uma criança/adolescente cuja comunidade de origem está na Zona Leste não pode (ou poderia) ser acolhida na Zona Sul de determinado município.

As crianças/adolescentes devem receber atendimento individualizado, juntamente com assistentes sociais e psicólogos do SAICA, devem elaborar o PIA – Plano de Desenvolvimento

de Atendimento, no qual deve constar *medidas de desacolhimento*, atividades a serem desenvolvidas pelas crianças/adolescentes, compromisso assumido pelos pais ou família de origem, avaliação interdisciplinar, e outras informações importantes sobre a trajetória da criança/adolescente quando em situação de acolhimento institucional. Importante destacar que deve ser privilegiado o protagonismo da criança e do adolescente na elaboração do PIA. (BRASIL, 1990; RIZZINI, 2004).

Essas unidades têm a capacidade para atender até 20 crianças e adolescentes, e mais duas vagas na vigência da Operação Baixas Temperaturas. A faixa etária varia de 0 a 17 anos e 11 meses. Os grupos de crianças e adolescentes com vínculos de parentesco devem ser atendidos na mesma unidade. Os abrigos não possuem placas de natureza institucional, é sigiloso com vistas a preservar a identidade e a integridade das crianças/adolescentes atendidos. São prédio cedidos, locados ou próprios administrados por organizações sem fins lucrativos. Com funcionamento ininterrupto, 24 horas diárias. (BRASIL, 2008).

Os profissionais que compõem a equipe de trabalho dos abrigos se estruturam da seguinte forma: a) dirigente, mais que um administrador do abrigo é responsável pelas ações de assistência material, moral e educacional das crianças e adolescentes. É também seu dever dar apoio à equipe técnica e demais funcionários da unidade. A equipe técnica é composta por profissionais de várias áreas, sendo assistentes sociais, psicólogos, pedagogos entre outros, no sentido de privilegiar o atendimento multidisciplinar. Já a equipe de apoio é composta por educadores sociais, berçaristas, auxiliar de serviços, motorista, cozinheira e outros. (BRASIL, 2008).

Os serviços de acolhimento são acionados em casos de abuso (físico e sexual), violação ou omissão de direitos por parte dos pais e/ou responsáveis, que acarretem danos à sua integridade física, psíquica, moral e à sua dignidade como pessoa.

É de extrema importância destacar que esses serviços devem oferecer suporte de caráter excepcional e provisório, com o propósito de promover a reintegração ou a reinserção familiar e comunitária. Tal medida deve ser aplicada visando não à institucionalização e à privação de liberdade das crianças e adolescentes, mas com o propósito de reinserção familiar, seja no grupo de origem, ou em família substituta - que é aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e, também, mantém vínculos de afinidade e afetividade. E, ainda, a família adotiva em casos de adoção.

Neste sentido, a legislação afirma a convivência familiar enquanto direito básico da infância e adolescência, e por outro lado, rompe com a ideia de que a família é o melhor lugar para as crianças e adolescentes estarem acima de qualquer outra opção. Isto porque, se a família é um locus importante de desenvolvimento, transmissão de valores, crenças, tradições e práticas sociais, é também um locus privilegiado de perpetração de violência contra crianças e adolescentes. Daí a tônica introduzida pela legislação de proteger legalmente qualquer criança ou adolescente contra seus próprios familiares diante de situações de violação de direitos.

Dentre as causas da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil, podemos destacar a dependência química dos pais ou responsáveis (36,8%), vivência na rua (27,27%), carência de recursos materiais da família (18,18%), e violência doméstica (18,18%). (FONSECA, 2017).

Em um país como o Brasil de extrema desigualdade as famílias com crianças e adolescentes em situação de acolhimento são vítimas da violência estrutural, uma violação que lhes nega condições básicas de sobrevivência, como moradia, alimentação e saúde.

Não se pode negar que a situação de vulnerabilidade e extrema vulnerabilidade social, a que certa camada da população está exposta, com a contrapartida do Estado Brasileiro que historicamente criminaliza a pobreza, em vez de garantir por meio de Políticas Públicas eficientes recursos materiais para que estas famílias possam se constituir numa rede de distribuição de recursos objetivos e subjetivos para os seus membros favorece a condição de acolhimento institucional. Por isso, não podemos compreender a família de modo isolado na sociedade, e sim devemos entendê-la na relação direta entre seus membros, entre seus membros e o Estado, e entre seus membros e o mercado. A família é sobretudo uma construção pública (RIZZINI, 2004).

A situação de escolaridade dos adolescentes acolhidos que expressam a situação de violação de direitos, o relatório do Conselho Nacional do Ministério Público aponta que os adolescentes em sua maioria não completaram o Ensino Fundamental, parte deles não sabe ler e nem escrever. (BRASIL, 2013).

Uma escolaridade frágil e interrompida precocemente, ou ainda a não alfabetização, são condições sociais que não contemplam as habilidades básicas que a sociedade capitalista contemporânea demanda. Ademais, esses adolescentes passam a não ter nenhuma chance em um contexto no qual a educação se configura como uma ferramenta importante para o

reconhecimento da cidadania e cujas demandas educacionais exigidas socialmente são cada vez mais amplas e complexas.

Medidas de (des)acolhimento institucional

Pensar medidas de (des)acolhimento institucional demanda a articulação de diferentes políticas públicas, serviços do âmbito do executivo e judiciário, sobretudo acesso das famílias às Políticas Sociais que visem fortalecer os vínculos socioafetivos entre os membros de determinada organização familiar, entre seus membros e o Estado, mercado e sociedade em geral. Neste sentido, a família se estrutura como uma rede de proteção e de distribuição de recursos objetivos e subjetivos, tornando o papel do Estado e do mercado fundamental para o exercício da parentalidade.

Sobre a medida do Desacolhimento Institucional esta somente ocorrerá quando houver a segurança de que a criança ou o adolescente, não estarão mais expostos a riscos e vulnerabilidade social.

A Constituição Federal (1988) em seu artigo 226 colocou a família como a base da sociedade e que deve ter a prioridade quanto à proteção pelo Estado. Quanto a priorização referente a convivência familiar, o ECA detalha no seu artigo 19, que a convivência familiar e comunitária é um direito a toda criança e que este deve ser criado e educado no seio de sua família e ainda determinando que a “carência de recursos materiais não constitui motivo para que a criança seja afastada do poder familiar, devendo a criança e o adolescente ser mantidos em sua família de origem, a qual deverá ser incluída em programas de auxílio social. (BRASIL, 1990).

O trabalho com a família torna-se essencial no que se refere ao desacolhimento institucional de crianças e adolescentes e sua reinserção ao convívio familiar. A experiência mostra que as famílias expressam o desejo de terem de volta suas crianças e adolescentes em situação de acolhimento, além da preocupação com os cuidados a elas(es) oferecidos, e o desejo de proporcionarem o que consideram melhor para o seu bem-estar. (FAVERO, VITALE, BAPTISTA, 2008).

A reintegração na família de origem implica necessariamente um processo de avaliação da família para o destino daqueles que vivem abrigados. Tal processo, dentro do âmbito judicial, se constitui de muitas etapas de trabalho, incluindo a própria avaliação das vantagens do desabrigamento para a criança e o adolescente institucionalizados. O desabrigamento dentro desse aspecto de reinserção familiar e comunitária tem o sentido de acolhida, compondo

mecanismos de promoção da convivência familiar, a fim de capacitar a família de acolher e se responsabilizar integralmente pelo processo de desenvolvimento da criança. (OLIVEIRA, 2001).

Dessa forma, é levado em consideração se a família estará apta para os cuidados da criança objeto do desabrigoamento, levando-se em consideração as necessidades básicas de habitação, alimentação, bem como atendimento médico e escolar, e alternativas de cuidados.

O resultado de uma pesquisa realizada por Fávero, Vital e Batista (2008), mostra que 98% das famílias têm a intenção de desabrigar suas crianças e que apenas 2% não o querem fazer. Entretanto, mesmo diante do desejo de reinserção da criança e adolescente institucionalizado por sua família, não necessariamente isso implica em facilidade no processo, no que tange a complexidade de fatores neste processo.

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004), buscando transformar em ações diretas os pressupostos da Constituição Federal de 1988 e da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), tem entre seus objetivos o de “assegurar que as ações no âmbito da assistência social tenham a centralidade na família, e que garantam a convivência familiar e comunitária”.

Neste sentido, a Assistência Social como política pública é fundamental para garantir o Direito a Plena Convivência Familiar e Comunitária às nossas crianças e adolescentes. Todos os serviços de acolhimento são acompanhados e supervisionados pelos CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social, e os programas destinados às famílias como inserção em programas de transferência de renda, capacitação para o mercado de trabalho, programas de habitação, de fortalecimento de vínculos socioafetivos são oferecidos pelos CRAS – Centro de Referência de Assistência Social.

Além das Políticas da Assistência Social é fundamental que a Política Pública de Saúde e Educação somem forças no sentido de oferecer às famílias condições mínimas para que as crianças e adolescentes voltem à sua origem.

Quando isso não é possível, o Poder Familiar dos genitores das crianças e adolescentes abrigados é destituído e abre-se a possibilidade da adoção. Lembrando que o Poder Familiar só poderá ser destituído, após o esgotamento de todas as medidas para que esses pais possam receber seus filhos sob sua responsabilidade.

O PROGRAMA DE APADRINHAMENTO AFETIVO

O Programa de Apadrinhamento Afetivo tem como objetivo proporcionar às crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, com remotas chances de retorno para a família de origem ou de serem adotados, o direito a convivência familiar e comunitária.

Dessa maneira, é destinado para crianças e adolescentes a partir de sete anos de idade, cuja reintegração familiar tenha sido inviabilizada e para os quais não tenham sido localizados pretendentes à adoção.

Destacamos que os dados do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento, mostram que em 12 de outubro de 2021, havia 29.328 crianças e adolescentes em serviços de acolhimento no Brasil distribuídos em 5128 instituições pelo país. Destas, 4214 estão disponíveis para adoção e 4670 estão em processo de adoção. Deste número total nacional de acolhidos, 8046 estão no Estado de São Paulo. (BRASIL, 2021)

Interessante observar que, neste mesmo período, havia 32.895 pretendentes à adoção no país, e desses 7987 localizados no Estado de São Paulo. Não é difícil compreender, a partir dos dados, que temos número de pretendentes à adoção que superar o número de crianças institucionalizadas ou disponíveis para adoção. No entanto, grande parte delas não tem possibilidades de serem adotadas, pois o perfil dos pretendentes as exclui. A maioria dos pretendentes desejam crianças até 03 anos de idade, sem irmãos, com boas condições de saúde e outras características que fogem à realidade do perfil de nossas crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional.

Essas crianças e adolescentes sem possibilidades de adoção, necessitam ter garantido o direito à convivência familiar e comunitária, necessitam ter experiências de cuidado e afeto de acordo com suas singularidades, e o apadrinhamento afetivo nasce como uma estratégia de garantir que eles possam estabelecer uma relação de recebimento de cuidado e que este cuidado se constitua como um experiência humanizadora.

Neste sentido a regulamentação dessa possibilidade de estabelecer uma relação de apadrinhamento se coloca a partir da Lei 13.509 de 22 de novembro de 2017, que institui o artigo 19 B,

“Art. 19-B. A criança e o adolescente em programa de acolhimento institucional ou familiar poderão participar de programa de apadrinhamento.” (BRASIL, 2017).

Deste modo, se regulamenta o apadrinhamento afetivo, embora já estivesse acontecendo, inclusive por incentivo do Conselho Nacional de Justiça, diversas iniciativas no país.

Este mesmo artigo do ECA prevê ainda:

§ 1º O apadrinhamento consiste em estabelecer e proporcionar à criança e ao adolescente vínculos externos à instituição para fins de convivência familiar e comunitária e colaboração com o seu desenvolvimento nos aspectos social, moral, físico, cognitivo, educacional e financeiro. (BRASIL, 1990).

Ainda estabelecido no ECA, podem ser padrinhos ou madrinhas pessoas maiores de 18 (dezoito) anos, não inscritas nos cadastros de adoção, desde que cumpram os requisitos exigidos pelo programa de apadrinhamento de que fazem parte. Pessoas jurídicas também podem apadrinhar criança ou adolescente a fim de colaborar para o seu desenvolvimento (artigo 19-C, § 2º e 3º).

Quanto ao perfil da criança e do adolescente a participar do programa, o artigo prevê

§ 4º O perfil da criança ou do adolescente a ser apadrinhado será definido no âmbito de cada programa de apadrinhamento, com prioridade para crianças ou adolescentes com remota possibilidade de reinserção familiar ou colocação em família adotiva. (BRASIL, 2017).

É desta perspectiva que o programa de apadrinhamento afetivo surge, e para a presente análise, a base de dados é constituída a partir da implementação de tal programa, numa parceria estabelecida entre uma instituição de ensino superior situada na cidade de São Paulo e o Tribunal de Justiça de São Paulo, especificamente uma Vara da Infância e Juventude situada na região sudeste do município, num recorte temporal dos anos de 2016 à 2021, no qual, aproximadamente 50 crianças/adolescentes foram apadrinhados, tendo chamado a atenção dos profissionais e padrinhos/madrinhas a melhoria significativa do engajamento delas no processo ensino-aprendizagem, tanto na frequência quanto no desempenho escolar, com destaque para o fato de que alguns conseguiram ser alfabetizados.

No apadrinhamento afetivo, o papel do padrinho e da madrinha é fundamental para o estímulo da aquisição de conhecimentos e contribuição para o direcionamento de um projeto de vida para a fase adulta. Dentre esses estímulos, está o ensino formal e o incentivo à um novo olhar para a escola e ao processo de aprendizagem.

A escola como espaço de socialização

A escola é um dos atores fundamentais do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente¹, no entanto são raras as discussões em que ela é situada e incluída de fato em tal sistema. Comumente, as instituições de assistência social, os saicas, os conselhos tutelares, e as varas da infância e juventude são os protagonistas na construção de estratégias para a garantia dos recursos necessários ao desenvolvimento da sociabilidade de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional.

Tal fato resulta no distanciamento da escola e dos educadores da realidade concreta que leva e perpetua a experiência do acolhimento institucional para essas crianças/adolescentes. Se a escola pode ser compreendida como um lócus privilegiado para o desenvolvimento da sociabilidade para seres em situação peculiar de desenvolvimento, este ambiente, que chamaremos de sustentação no sentido Winnicottiano, ou seja, aquele dá base para que as relações na escola, seja com os educadores ou colegas, se constitua como uma experiência. Este ambiente de sustentação é fonte potencial de acolhimento, mas que no cotidiano escolar, pode ser o seu contrário, ambiente de reforço dos estigmas. Em especial, para aqueles cuja organização familiar não reúne a capacidade do exercício da parentalidade.

A escola é um lugar por excelência para o desenvolvimento da socialização na infância e na adolescência, sobretudo, é um ambiente de segurança, um espaço privilegiado de construção de vínculos de afeto e sociabilidade, desenvolvimento psicossocial, em resumo possibilitadora da descoberta de si mesmo. Para que se constitua como um lugar concreto e simbólico de acolhida e proteção para os educandos, necessita desenvolver o corpo profissional para reconhecer a situação peculiar do acolhimento institucional, sem contudo, estereotipar aqueles que vivenciam tal experiência. Por isso, destacamos que a escola não pode atuar isoladamente da rede socioassistencial, e sim, como parte da rede de apoio à crianças e adolescentes.

Da fecunda interlocução com a rede surgem possibilidades de aproximação à realidade e a trajetória de vida desses educandos, compreendendo-os como crianças e adolescentes com potencialidades e dificuldades como quaisquer outros. Reconhecendo a linha tênue entre naturalizar e estigmatizar as particularidades das experiências que marcam as suas histórias

¹ O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), consolidou-se a partir da Resolução 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) no ano de 2006.

permeadas pela violência em suas múltiplas expressões, tanto aquela que emerge da estrutura da sociedade, quanto aquela que brota no interior das organizações familiares.

Nos termos de Justo (1997, p.71),

O drama central da vida da criança institucionalizada incide, justamente, sobre os referenciais em relação aos quais possa criar sua própria identidade pessoal e ancorar as diferenciações básicas enunciadoras de sua singularidade e de sua localização no mundo. (Justo, 1997, p.71)

Sendo assim, as crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional necessitam de referenciais de sociabilidade, o apadrinhamento afetivo e a escola podem oferecer experiências potentes neste sentido. Num enfrentamento do que Justo (1997) caracteriza como um duplo processo – desterritorializante – em relação à família, nas quais os laços são frágeis devido as inúmeras dificuldades de acesso aos bens e recursos públicos, o que pode marcar uma trajetória de transitoriedade na vida dessas crianças/adolescentes em instituições de acolhimento, o que não raro ocorre quando da implementação da medida de proteção¹⁴.

Outro aspecto deste processo é o da desresponsabilização que, não raras vezes, marca a vida dessas crianças/adolescentes, descrito pelo autor por “diferentes níveis de “res” e “desresponsabilização” entre atores, agentes, instituições e poder judiciário. Tal processo pode situá-los numa “zona de vulnerabilidade social e psicológica devido à sua fragilização relacional e material” (JUSTO, 1997, p.75).

O engajamento dos padrinhos/madrinhas na vida desses sujeitos oferecem referenciais sólidos de sociedade, permite a transmissão de práticas sociais, saberes, tradições e crenças, sobretudo, oferece um espaço de cuidado objetivo e emocional, onde é possível para essas crianças e adolescentes terem seus interesses e desejos validados, assim como, expressar rebeldia, confrontar, desenvolver habilidades de comunicar o que sente e deseja dando sentido para as relações que vai estabelecendo e fortalecendo e ao mesmo tempo um sentido de estar no mundo.

A partir do fortalecimento do vínculo socioafetivo com os padrinhos/madrinhas e do desenvolvimento da sociabilidade, ou seja, do processo de humanização que só pode ocorrer na relação, na defrontação com a alteridade, diante do outro que acolhe e que permite uma

¹⁴ Conforme mencionado anteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente o acolhimento institucional é medida de proteção.

experiência de cuidado, afetividade e humanização. O que vai se espraiando para outras dimensões da vida dessas crianças/adolescentes, e em especial, a escola e a consequente melhoria no engajamento e na apreensão dos requisitos básicos para o aprofundamento do processo de aprendizagem.

De tal modo, que o reconhecimento de ser em situação peculiar de desenvolvimento pelos padrinhos/madrinhas e ao mesmo tempo pelo espaço escolar pode oferecer para esses sujeitos experiências de sustentação, de cuidado, tão necessárias para a reparação dos danos causados pela perda da família de origem e como possibilidade de dar novos rumos às suas trajetórias de vida.

Acreditamos que é na interrelação das experiências dos afilhados nos Saicas, na relação de apadrinhamento e na escola que se constroi a possibilidade de constituição de sentido, de forma a valorizar os aspectos da educação em termos de aquisição de conhecimento, mas sobretudo, a valorização do estar na escola em sua totalidade abrangendo o conhecimento e a socialização.

O ENGAJAMENTO ESCOLAR DOS AFILHADOS: UM AVANÇO DO PROGRAMA APADRINHAMENTO AFETIVO

A observação da melhoria do engajamento escolar das crianças e adolescentes participantes do programa apadrinhamento afetivo no processo ensino-aprendizagem, partiu da coleta de dados no acompanhamento da relação de apadrinhamento. Tanto da perspectiva do afilhado quanto do padrinho/madrinha o empenho escolar melhorou consideravelmente, diante da importância dada pelos padrinhos ao desempenho escolar, seu interesse em saber sobre a vida escolar, notas e aspectos da socialidade no espaço da escola.

De tal modo que, ao perceber a importância para os padrinhos/madrinhas de seu desenvolvimento e aproveitamento escolar, as crianças e adolescentes, passaram-se a se dedicar mais, com o auxílio dos padrinhos/madrinhas melhoraram seu desempenho, que por sua vez, foi notado pelos professores possibilitando, também por parte deles, uma transformação na relação educador-educando reverberando, positivamente em todo o processo ensino-aprendizagem e favorecendo que a função política e social da escola se efetivasse.

Alguns excertos de entrevistas com padrinhos e madrinhas descrevem o quanto esse processo é rico para a totalidade dos envolvidos:

O A não sabia ler nada, isso aos 13 anos. Eu, revisora de textos e amante da leitura, me desesperei. E ensiná-lo a ler passou a ser uma das minhas metas. Para isso, venho contando com ajuda de uma profissional (psicóloga), que marca sessões toda vez que

ele vem pra minha casa. Mas não é pra isso que estou escrevendo. Nas últimas férias, o A passou praticamente todos os dias aqui em casa. Como ele já consegue ler algumas coisas achei que era hora de ensiná-lo a andar de ônibus. Primeiro, ia com ele aos locais, ensinando o número do ônibus; depois ele ia sozinho. Tudo isso monitorado pelo celular. Minha angústia foi compensada pela alegria em seus olhos quando foi sozinho à psicóloga, à ótica etc. Ganha autoconfiança a cada dia e me surpreende também. Recentemente, pediu que meu marido fizesse um relógio de papelão (como tínhamos feito para ele aprender as horas) para que ele pudesse ensinar o irmão a ver as horas. E também, com o pouco que sabe, tenta ensinar um amigo do abrigo a ler (o amigo tem 16 anos). Que emoção eu tive ao ver ele dividir seu conhecimento!!! Propagem esse projeto, expandam. Vale muito a pena! Não é uma tarefa fácil!! Engana-se quem pensa que apadrinhar é apenas levar aquela criança carente pra comer um lanche nos finais de semana. Há um envolvimento simultâneo, em que ganham ambas as partes: padrinhos e afilhados. (MEDEIROS, 2021, p.31).

Essa melhora no desenvolvimento educacional das crianças e adolescentes participantes do apadrinhamento também foi descrita por outro padrinho que diz,

Descobri que estar com eles são momentos especiais, e sempre que posso opto por estar junto deles. Eles sempre ficam atentos com suas reputações escolares e de comportamento junto ao padrinho, além do mais eles têm a minha casa como alguma referência onde podem deixar as medalhas conquistadas em competições esportivas. Fico feliz por ser uma referência para eles, e ser padrinho afetivo me fez tão bem quanto fez à eles. (MEDEIROS, 2021, p. 32).

Ele apadrinhou irmãos que tiveram significativa melhora nas notas e desempenho escolar.

Em virtude dos desafios enfrentados na adolescência, a privação da convivência familiar e comunitária nesse período pode tornar particularmente doloroso o processo de amadurecimento, frente à falta de referenciais seguros para a construção de sua identidade, desenvolvimento da autonomia e elaboração de projetos futuros, acompanhados ainda de rebaixamento da auto-estima (Justo, 1997). Por isso, o apadrinhamento afetivo nesta fase é tão importante e desafiador, trazendo para eles a possibilidade de se comprometerem em uma relação, e também com a própria vida e seu futuro, chegando a ultrapassar o ganho no engajamento escolar, mas, sobretudo, como uma referência para a vida adulta.

Diante do contextualizado, compreendemos que a função política e social da escola na contemporaneidade é permeada de desafios e complexidades que se sobressaem às competências escolares. A formação cidadã, ética e centrada em valores humanos fundamentais não pode ser atribuída à escola, de forma isolada, entretanto, a potencialidade surge quando a articulação das políticas sociais se efetiva. Quando as ações da política de assistência social, especificamente, na atuação dos Saicas, atreladas as iniciativas do Poder Judiciário, e da comunidade que constitui o corpo de voluntários que apadrinham, criam conexões, à exemplo com a política de educação, especificamente, com o espaço escolar favorecendo o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes conforme preconizado no ECA.

Desta feita, a quantidade de conhecimentos adquiridos durante a escolarização do sujeito incide de maneira contundente sobre a construção da identidade, o que nas palavras de Nóvoa (2009, p.13),

Não se constrói por acúmulo (de cursos, de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 2009, p.13)

A educação, a assistência social são direitos sociais, assim como, o direito a plena convivência familiar e comunitária é fundamento para todo o estatuto protetivo de legislações que visem o bem-estar das crianças e adolescentes, sobretudo, é um dever do Estado. Nos remetendo a Paulo Freire (2011, p.37) “uma educação sem esperança não é educação”, o mesmo pode ser afirmado para a estrutura do acolhimento institucional, um acolhimento sem reais possibilidades de convivência familiar e comunitária não é acolhimento, pois está destituído de esperança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os avanços no reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeito de direitos possibilitou a construção de uma estrutura que visa a garantia dos direitos ora consolidados, afirmando o dever do Estado na condução da política pública, dando prioridade absoluta aos interesses da infância e adolescência.

Entre os avanços está a partilha das responsabilidades entre a família, a sociedade e o Estado no que se refere ao oferecimento dos cuidados e atenção para as crianças e adolescentes em situação peculiar de desenvolvimento. É na interlocução rica e fecunda entre as políticas públicas, em especial a de assistência social e a de educação, e os atores do Sistema de Garantia de Direitos da criança e do adolescente que são ofertadas, concretamente, oportunidades de estabelecer relações de afeto, melhoria na aquisição de conhecimentos, socialização, tão caras a formação do sujeito ético e capaz de transformar a sociedade em que vive.

A situação de acolhimento institucional na infância e na adolescência acarreta uma série de prejuízos para o desenvolvimento físico, psíquico e social dos sujeitos. Por isso, torna premente que o Poder Público e a sociedade desenvolvam estratégias para garantir que as necessidades objetivas e subjetivas dessas crianças e adolescentes sejam atendidas.

O Programa de Apadrinhamento Afetivo se constitui como uma dessas estratégias. E da atuação por mais de setes anos no programa, observou-se entre seus ganhos a melhoria considerável no engajamento escolar dos afilhados. Compreendemos que esta melhoria, se faz

na interrelação dos afilhados com os Saicas, com os padrinhos e madrinhas e com a escola. Favorecendo experiências ricas em várias dimensões da vida, tais como a da construção da identidade, da vivência da infância e da adolescência, no estabelecimento do laço social que pode reverberar na formação do sujeito crítico, ético, que respeite a diversidade humana, as diferenças, afirmando os valores de uma sociedade plural e que trabalhe para eliminação das desigualdades sociais, preconceitos étnico-raciais, de classe e de gênero. Em resumo, a função política e social da escola é perpassada pela função social da família, do Estado e da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. Relatório da Infância e Juventude. **Resolução nº71/2011**: Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013. 108 p. il.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de nº 1, de 1992, a 32, de 2001, e pelas Emendas Constitucionais de Revisão de nº 1 a 6, de 1994, - 17. Ed. Brasília: 405 p.– (Série textos básicos; nº 25)

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 08 mai 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). **Lei nº7.742**, de 7 de dezembro de 1993.

BRASIL. **Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Secretaria Nacional de Assistência Social. Política Nacional de Assistência Social (PNAS) - Brasília, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária** – Resolução conjunta CONANDA / CNAS nº 01/2006 .

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Secretaria Nacional de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Especial. Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Brasília, 2008.

BRASIL. **LEI 13.509 de 22 de novembro de 2017**. Dispõe sobre adoção e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113509.htm Acesso em: 08 mai 2022.

BRASIL. **CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA**. Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento – SNA. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sna/> Acesso em: 15 jul. 2022.

CARVALHO, A. Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios. In: Lordelo, E., Carvalho; KOLLER, S.H. (Eds.), **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento**, vol. I, pp.19-44. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

DIGIÁCOMO, M.J. **Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente**. Ministério Público do Estado do Paraná, 2014. Disponível em: <file:///F:/%C2%A0Pen%20drive/Doutorado%202016/NCA/Sistema%20de%20Garantia%20de%20Direitos%20Murilo%20Digi%3%A1como.pdf> Acesso em: 15 jul. 2017.

FÁVERO. E. T. VITALE, M.A.F.; BAPTISTA, M.V. **Famílias de crianças e adolescentes abrigados: Quem são como vivem o que pensam o que desejam**. São Paulo: Paulus, 2008.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 2011.

JUSTO, J. S. A institucionalização vivida pela criança de orfanato. In: A. Merisse, J. S. Justo & L. C. da Rocha (Orgs.), **Lugares da infância: Reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato** (p. 71-91). São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

MARCÍLIO, M.L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MEDEIROS, A. **O Apadrinhamento Afetivo como alternativa ao direito a convivência familiar e comunitária**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Centro Universitário Assunção, Curso de Graduação em Direito, 2021. 28 p.

NÓVOA, A. **Educação 2021**. Para uma história de futuro. Disponível em: https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07_por.pdf Acesso em: 15 jul. 2022.

OLIVEIRA, R.C.S. **Crianças e adolescentes (des) acolhidos: a perda da filiação no processo de institucionalização**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. Dissertação de mestrado.

RIZZINI.I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso historico e desafios presentes**. Rio de janeiro: ed.Puc-Rio,São Paulo: Loyla, 2004.

RIZZINI.I; PILOTTI,F.- **A arte de governar crianças : a historia das politicas sociais da legislações e da assistencia a infancia no Brasil**. 2 ed.rev. São Paulo: Cortez, 2009.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

ESTUDOS

**POLÍTICOS,
HISTÓRICOS E
SOCIAIS EM**

educação:

Desafios e perspectivas para a formação cidadã

Andrelize Schabo Ferreira de Assis
Deivid Alex dos Santos
Patrícia Gonçalves de Freitas
Organizadores



2022

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

ESTUDOS

**POLÍTICOS,
HISTÓRICOS E
SOCIAIS EM**

educação:

Desafios e perspectivas para a formação cidadã

Andrelize Schabo Ferreira de Assis
Deivid Alex dos Santos
Patrícia Gonçalves de Freitas
Organizadores



2022